MARIO ALIGHIERO MANACORDA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

da Antiguidade aos nossos dias

Tradução de
GAETANO LO MONACO

Revisão técnica da tradução
Rosa dos Anjos Oliveira e
Paolo Nosella

3ª edição

CORTEZ EDITORA

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS

COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Série Memória da Educação

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Manacorda, Mario Alighiero.
História da educação : da antigüidade aos nossos dias / Mario Alighiero Manacorda ; tradução de Gaetano Lo Monaco ; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 3. ed. – São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992. – (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

Bibliografia.
ISBN 85-249-0163-2

1. Educação – História 2. Pedagogia – História I. Título.

89-0241 CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : História 370.9
2. Pedagogia : História 370.9

Do original italiano: STORIA DELL'EDUCAZIONE dall'antichità a oggi.
Mario Alighiero Manacorda

Conselho editorial: Antonio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Gilberta S. de Martino Jannuzzi, Milton de Miranda, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia.

Capa (Edição e arte): Roberto Yukio Manuo
Projeto e ilustração de capa: Milton José de Almeida
Preparação de originais: Suely Bastos
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales
Revisão: Ana Maria M. Barbosa, Maria Aparecida Amaral, Liege Marucci

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e dos editores.

© 1989 by Mario Alighiero Manacorda e ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana – Torino

Direitos para a tradução brasileira

CORTEZ EDITORA/AUTORES ASSOCIADOS
Rua Bartira, 387 – Tel.: (011) 864-0111
05009 – São Paulo – SP

Impresso no Brasil – fevereiro de 1992

SUMÁRIO

AO LEITOR BRASILEIRO 1

AO LEITOR 5

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO ANTIGO EGITO 9
1. O Antigo Império: a literatura sapiencial como *institutio oratoria* 11
2. A Idade Feudal: "os novos charlatães" 17
3. O Médio Império: o escriba e os outros ofícios 20
4. O segundo período intermediário e o treinamento do guerreiro 26
5. O Novo Império: generalização e consolidação da escola 30
6. O período demótico: testemunhos egípcios e gregos 36

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA 41
1. As duas educações arcaicas 41
   a) A educação homérica 41
   b) A educação hesiodéica 44
2. A educação no período clássico: ginástica e música 47
3. A escola do alfabeto 48
4. A carreira educativa e a didática 52
5. O conteúdo e os fins da educação 55
6. Os docentes: *grammatistés, grammaticós, rhétor* 58
7. A difusão da escola e o ginásio 65
8. A aprendizagem 70

A EDUCAÇÃO EM ROMA 73
1. A educação na *familia* 73
2. A educação por obra de escravos e libertos 78
3. As resistências à aculturação grega 80
4. Literatura, escola e sociedade 83
5. A escola e seus ensinamentos 85

6. O mestre e a escola 89
7. A escola de Estado 96
8. A educação física 100
9. O trabalho e a aprendizagem 103
10. Um império cristão e bárbaro 106

A EDUCAÇÃO NA ALTA IDADE MÉDIA 111
1. Decadência da cultura clássica 111
2. A escola cristã *more synagogae* 114
3. As escolas nos bispados e nos mosteiros 116
4. A nova cultura escolástica 122
5. As escolas canônicas urbanas 128
6. A época carolíngia: a escola entre papado e império 131
7. Experiência de vida numa escola cenobial 134
8. A educação física e guerreira 136
9. A preparação para os ofícios artesanais 138

A EDUCAÇÃO NA BAIXA IDADE MÉDIA 140
1. A Igreja 140
2. Mestres livres e universidades 145
3. Clérigos vagantes e goliardos 147
4. A universidade e a escola vistas por dentro 153
5. Utopias escolásticas 157
6. A educação cavaleiresca 159
7. A aprendizagem nas corporações 161

A EDUCAÇÃO NO TREZENTOS E NO QUATROCENTOS 168
1. A instrução do terceiro estado 169
2. Os novos mestres 172
3. O humanismo: senhorias, preceptores, academias 175
4. A pedagogia humanística 179
5. Uma Minerva mais crassa 182
6. O humanismo europeu e as oposições 185
7. A educação cavaleiresca 190

A EDUCAÇÃO NO QUINHENTOS E NO SEISCENTOS 193
1. A Reforma e a escola 194
2. A Contra-Reforma e a escola 200
3. A sátira 203
4. A utopia 216
5. A aliança pedagógica dos "sectários" e revolucionários 220
6. Novos rumos e novas idéias 225

A EDUCAÇÃO NO SETECENTOS 227
1. "Escolas cristãs", católicas e reformadas 227
   a) Entrando numa "escola cristã" 228
2. A pedagogia dos letrados 235

3. As luzes e a *Enciclopédia* 240
4. Propostas e atuações de uma escola estatal 245
5. As revoluções da América e da França 249
6. A Igreja e a revolução na Itália 253
7. Duas experiências concretas entre o Setecentos e o Oitocentos 256
   a) O ensino mútuo 256
   b) J. H. Pestalozzi 261

A EDUCAÇÃO NO OITOCENTOS 269
I. *A primeira metade do século* 269
   1. A revolução industrial e a instrução 270
   2. A utopia socialista 272
   3. Restauração e novos fermentos 275
   4. A batalha pedagógica 279
      a) As escolas infantis 280
      b) As escolas elementares 284
      c) As escolas técnicas e a universidade 287
   5. O renascimento da educação física 288
II. *A segunda metade do século* 290
   1. Revoluções burguesas e reforma da instrução 290
   2. As resistências da Igreja católica 292
   3. O marxismo e os problemas educativos 295
   4. Novos fermentos: a contribuição das mulheres 299
   5. Nascimento da escola nova 303
   6. A escola norte-americana 307

O NOSSO SÉCULO EM DIREÇÃO AO ANO 2000 311
I. *A primeira metade do século* 311
   1. Os problemas da instrução no socialismo 313
   2. Os problemas da instrução nas democracias burguesas 317
   3. O confronto na pesquisa psicológica 322
   4. A Itália sob o fascismo de Gentile a Gramsci 330
      a) De Gentille a Bottai 330
      b) A reflexão de Antonio Gramsci 332
II. *A segunda metade do século* 355
   1. Novas tendências dos marxistas e dos católicos 336
   2. As vozes (anti)pedagógicas dos jovens e dos operários 338
   3. Instrução e trabalho na legislação italiana 346
   4. Tendências e dificuldades nos vários países 349
   5. A moderna *consultatio catholica* 352

MAIS QUE UMA CONCLUSÃO, UMA DESPEDIDA 356

A PROPÓSITO DE BIBLIOGRAFIA 362

ÍNDICE DOS NOMES DE AUTORES E PERSONAGENS 373

AO LEITOR BRASILEIRO

Por que não confessar que era meu desejo apresentar aos leitores brasileiros e, especialmente, aos educadores, a *História da Educação — da Antiguidade aos nossos dias*, de Mario Alighiero Manacorda?

De fato, já tivera antes o prazer de apresentar o próprio Manacorda em pessoa, quando recentemente veio ao Brasil (outubro de 1987), por ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, SP, onde proferiu a conferência intitulada: "O Humanismo de Marx e o Industrialismo de Gramsci". Na oportunidade, o conhecido pedagogista italiano visitou também várias Universidades Brasileiras, proferindo palestras e conhecendo muitos educadores.

Nesse primeiro contato com o público brasileiro, Manacorda deixou uma viva lembrança e a clara mensagem de que "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social". Deixou também, em muitos de nós, saudades.

Era natural que esse primeiro contato suscitasse em todos a vontade de conhecer melhor o pensamento desse autor. Já conhecíamos algumas de suas obras, como, por exemplo, seus estudos sobre "Marx e a Pedagogia Moderna" e "O Princípio Educativo em Gramsci", mas faltava traduzir para a língua portuguesa o que, talvez, seja seu trabalho mais importante: esta História da Educação. Com a presente tradução, a Editora Cortez responde à expectativa dos leitores brasileiros e eu tenho a grata ocasião de fazer essa "segunda" apresentação.

Manacorda é, para mim, sobretudo um pedagogista contemporâneo que, através da difícil arte da filologia, revolve o leito pedregoso das palavras e dos documentos e nos restitui os traços vivos da história dos homens. Trata-se de um intelectual, coisa cada vez mais rara entre entre nós, que une uma vasta cultura clássica à militância política. É antigo e moderno ao mesmo tempo, porque, profundamente apaixonado pelo homem de hoje, entende que seu sentido só pode revelar-se plena-

mente quando visto em sua historicidade. Foi isso que Platão tentou dizer, através da idéia de "PANTAKHOÛ" (a sociedade como um todo educante) e que Marx dirá ao forjar o conceito de "Homem Onilateral".

Manacorda revolve as palavras e os documentos, antigos e recentes, principais e "secundários" (observe-se sua especial atenção aos "secundários"), não apenas para restaurar as linhas originais da velha instituição escolar ou para reproduzir, de forma viva, um determinado episódio histórico, e sim, também, para recompor a direção geral do percurso do homem na luta por uma educação libertadora. Amante dos pormenores, atento aos aspectos pitorescos da vida, irônico, mas também compreensivo, frente às fraquezas e incoerências humanas, este estudioso militante nunca perde o fio condutor da história.

Para ele, os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem. É a luta entre os homens das "ÉPEA" (palavras) e os das "ÉRGA" (ações), termos gregos que reaparecem constantemente, nas páginas desta obra, como os marcos dos quilômetros à margem de todo o percurso da estrada.

Manacorda toma o leitor pela mão e o acompanha ao longo deste percurso que, diz ele, será um "passeio" histórico, mas que, na verdade, será muito mais que isso. De fato, seu livro é uma verdadeira busca, às vezes mais, às vezes menos esperançosa, do momento decisivo em que a história tenta produzir o homem democrático, isto é, o homem culto e, ao mesmo tempo, produtivo. Nessa busca, o autor passa pelos séculos da antiguidade grega, romana e feudal, mostrando o quanto são distantes entre si os homens das "ÉPEA" dos homens das "ÉRGA", sempre sensível, entretanto, aos mínimos sinais de aproximação. Ao transitar pelos séculos do Renascimento, exultante, deixa falar os documentos que se referem a uma nova ciência e a uma didática revolucionária que pela primeira vez aproximam a instrução e o trabalho, inclusive o trabalho agrícola, sempre alheio à reflexão dos filósofos e dos pedagogistas; embora nos advirta logo que se trata de uma "conquista" efêmera. E com grande indignação registra os golpes retrógrados que tentam barrar esse processo histórico de unidade do "homo faber" com o "homo sapiens", como, por exemplo, quando encontra escrito, já em 1780: "o agricultor, o ferreiro, o artesão etc., destinados a servir à sociedade com seus braços, não precisam senão de uma fácil e breve instrução"; ou quando, já em 1822, esbarra na petulância de algum homem "ilustre" que diz: "Uma das manias que podemos considerar dominante em nossos dias na Europa é aquela de querer difundir as luzes sobre todas as classes da sociedade. Quem pode conter as risadas perante a louca idéia de fazer participar do benefício dessas luzes o simples e morigerado morador dos campos?" .

Mesmo assim, a história já experimentara o gosto pela fusão do homem-do-dizer com o homem-do-fazer, e esse sabor revolucionário ficará

como alento para as lutas dos séculos vindouros. Sem dúvida, na visão dessa obra, o momento estratégico da síntese da Escola-do-dizer com o Treinamento-para-o-fazer será marcado pela revolução industrial que, negando o "sapateiro por natureza" de Platão, destruindo também o treinamento-para-sapateiros dado nas corporações medievais, fixa as bases de uma escola tecnológica para os trabalhadores e lança a hipótese de uma escola para todos, como espaço e tempo de plenitude de vida.

O fio condutor dessa História da Educação, Manacorda o extrai, no entanto, de muitos documentos e de grande número de dados. O leitor superficial ou apressado poderia não percebê-lo, pois o autor não escreve um panfleto, não reproduz chavões, não doutrina seu leitor. Ele informa, cita, documenta, suscita o debate, contrapondo posições, levanta perguntas e lança dúvidas. Enfim, deixa a história falar, porque sua segurança científica e sua intimidade com a história dispensam toda tentação de doutrinamento.

Trata-se de um livro essencialmente impregnado de espírito democrático. Suas páginas, suas linhas, transmitem simpatias e solidariedade para com os homens que foram discriminados pela aristocracia das letras, mas sem nunca confundir as letras com a aristocracia.

É, ainda, um livro escrito numa linguagem viva, pois destinava-se a ser difundido através de uma série de transmissões radiofônicas da Rádio-Televisão Italiana, sob o título "A Escola nos Séculos". Por isso, sua tradução não deve ter sido fácil, porque, além de tudo, Manacorda não é apenas italiano, mas também romano, e realmente consegue fazer ciência escrevendo com cor, música e brincando com as palavras. A forma incisiva, por exemplo, com que ele persegue e castiga o sadismo pedagógico e o pedantismo didático, pragas que encontramos ao longo de toda a história da educação, lembra de perto o antigo provérbio latino "ridendo castigat mores" (rindo criticam-se os costumes).

Esse livro, finalmente, é um grande instrumento didático para os educadores brasileiros preocupados em resgatar a dimensão histórica do saber pedagógico. Ainda mais oportuno ele se apresenta nesse momento em que os educadores estão cada vez mais se dando conta da repressão político-ideológica a que foram submetidos e que operou, entre nós, a triste cirurgia de cortar, de nossa cultura, a essencial dimensão histórico-dialética, ou seja, o marxismo.

São Carlos, SP, outubro de 1988

Paolo Nosella

AO LEITOR

O que eu lhe proponho é um rápido passeio histórico pela educação "através de textos". Confesso-lhe logo que se trata de um sucedâneo de um passeio análogo "através de imagens", que havia proposto inicialmente à TV italiana e que foi descartado pelas dificuldades que parecia implicar. Foi assim que recorremos à rádio, isto é, à voz e aos textos, para um programa intitulado "A escola nos séculos".

Porém, aquela proposta de transformar a "educação nos séculos através de imagens" na "escola nos séculos" através de textos continha uma sugestão que me agradava: o uso direto dos textos, cuja leitura seria confiada a um ou dois atores. E, embora eu tenha mais aversão ao sangue de cobra (como diz Horácio) do que à pronúncia, às pausas e à entonação dos nossos atores e locutores de rádio e televisão, cujos "estranhos" ensaios documentei no meu trabalho sobre *A linguagem televisiva, isto é, a louca anadiplose*, a idéia de me basear diretamente nas palavras de quem tratou destes problemas durante séculos logo me pareceu fecunda. Tive, além disso, a sorte de ter como colegas de trabalho nas transmissões radiofônicas algumas pessoas que eu ainda não conhecia, mas que se revelaram de muita inteligência e de delicada discrição: o responsável pela radiofonia Fortunato Pasqualino, a especialista em pedagogia Anna Maria Romagnoli, o ator Erasmo Lopresto, que soube evitar as viperinas belezas que eu tanto temia, e o técnico Franco D'Emilia, cuja contribuição foi além da técnica.

Com eles improvisamos doze transmissões radiofônicas: espero que aqueles que então as ouviram tenham gostado, lá no fim de 1980, e que não desagradem àqueles que desejarem ouvi-las agora através de fitas cassete.

Aquela experiência me convenceu ainda mais da validade da hipótese de uma história "através de textos". Na verdade, não faltam histórias da pedagogia, da educação ou da escola, nas várias línguas; nem faltam também antologias, especialmente parciais, de textos pedagógicos (leis,

regulamentações, páginas de pensadores), algumas das quais estão citadas na breve bibliografia final. Mas, prescindindo de seu maior ou menor valor, nas histórias sempre me incomodou perceber a referência a documentos oficiais ou a pensamentos de outros em discursos indiretos aproximativos, enquanto eu sinto a necessidade de ler até nas entrelinhas e perscrutar as palavras dos autores; parafraseadas, me parece que elas perdem sua força e acabam se assemelhando às dos demais autores. Nas antologias, me incomoda a fragmentação dos discursos, que estão um ao lado do outro só porque foram assim paginados e ligados por um tênue fio de notas introdutórias, também elas necessariamente fragmentárias. (Não estou condenando ninguém: eu também fiz dessas.)

Pretendo, em suma, desenvolver um discurso contínuo, de modo que as palavras dos tempos sejam aqui sempre referidas diretamente e não num discurso indireto.

Quanto à essência da temática, portanto, a hipótese foi perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos. Pareceu-me poder sintetizá-los na "inculturação" nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra). Destas três, neste livro, os riscos de prevalecer a instrução e, depois, quando esta se institucionaliza, a escola, dependem quer da objetiva predominância dos documentos a respeito, quer, talvez, da inclinação subjetiva minha que os explorava e os utilizava.

Estes vários aspectos da educação comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade. Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se organizam. Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

Por isso mesmo, também os aspectos cotidianos, técnicos e materiais dos processos da instrução (o lugar, os instrumentos, a organização e a própria relação pedagógica), pelo fato de estarem ligados ao desenvolvimento produtivo, social e político, assumem maior relevância. A

própria didática, enfim, liberta-se de sua mesquinha especificidade e se configura como um reflexo das relações sociais mais gerais sobre a relação específica adulto-adolescente, que se realiza dentro do limitado e técnico lugar que é a "escola".

Poderá parecer, por outro lado, que esta história, que baseia os aspectos técnicos nos momentos sociais e políticos, deixe um pouco na sombra aquilo que comumente é o tema central das histórias da pedagogia: isto é, o pensamento pedagógico. Pode ser, mas não se ignorará Platão ou Comenius, como também nunca se encontrarão fatos sem idéias. O que é verdade, talvez, é que se pretende não tanto indagar sobre os "sistemas" de idéias em si, mas especialmente procurar nelas o reflexo e o estímulo do real, compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições, indagar a opinião geral sobre o fenômeno escola, verificar o prestígio concedido ou negado à figura do profissional da educação e assim por diante. Neste sentido, a literatura (a saber, a literatura dos literatos), mais do que a literatura dos pedagogos, pode fazer reviver as relações reais e as opiniões generalizadas.

Mas, exatamente por isso, as fontes possíveis se multiplicam ao infinito, enquanto o espaço que me foi concedido pelo editor, compatível com a paciência do leitor (desejoso de ler, mas também de chegar ao término da leitura), não podia ir além de 400 páginas. Além disso, eu também acho que a arte de escrever não é diferente da arte de esculpir, que para Miguel Ângelo consistia em suprimir o inútil e o excesso ao redor da figura essencial oculta no mármore: também no escrever é preciso alcançar o essencial. Mas, como você poderá reparar, nem sempre me parecerá essencial aquilo que o é em outros trabalhos do gênero e nem sempre o interpretarei do mesmo modo. Talvez seja uma questão de temperamento, mais do que de conhecimento e de reflexão.

No conflito entre a limitação do espaço e a imensidão do material, se em relação ao mundo antigo os documentos sacrificados são relativamente poucos, estes se tornam insuportavelmente numerosos à medida que, avançando no tempo, nos deparamos com montanhas de livros, opúsculos, revistas, coletâneas de leis e regulamentos, atas, projetos, estatutos, artigos e discursos tais, que só será possível uma espécie de documentação por amostras estatísticas, deixando melancolicamente os demais nos arquivos. A amostra estatística, como se sabe, só é válida se é significativa: e aqui a responsabilidade da escolha pesa somente sobre o autor, que se dispõe a todas as críticas de seu mais ou menos benévolo leitor.

Blocos históricos e geográficos inteiros, tais como a antiga Mesopotâmia, os hebreus, os bizantinos, os árabes, a Índia, a China, o Japão, as civilizações indo-americanas, como também as civilizações primitivas

estudadas pela antropologia cultural, ficaram fora do plano da obra, porque já tinham sido excluídos dos programas radiofônicos. Aqui pode-se perguntar: por que tantos vazios dentro da tradição mediterrâneo-européia, objetivo do programa? Por que Enrichetto genovês e não Tomás de Aquino, por que Alciato e não Kant, por que Grimmelshausen e não Herbart, enfim, por que este e não aquele autor, esta e não aquela experiência, esta e não aquela lei? E destas leis, destas experiências e destes autores, por que estas e não aquelas páginas?

Quantos vazios, quantas arbitrariedades nesta corrida histórica! Lembra-me em *Guida per girare Roma all'ombra* do Setecentos, que resolvia as dificuldades sugerindo de vez em quando: "Aqui se pula!" Mas, pulos à parte, acho que nunca se deve chorar de saudade por aquilo que não se tem; pelo contrário, é melhor apreciar de bom grado o que se tem, para que se possa encontrar o vestígio daquilo que não se pôde ter.

Gostaria, caro leitor, de saber lhe dar o sentido vivo de um desenvolvimento histórico, com suas continuidades e inovações; gostaria de saber lhe dar uma imagem viva da escola e dos vários processos educativos; gostaria de poder lhe mostrar como seres vivos, e não como figuras abstratas, os pequenos e grandes protagonistas desta aventura tão tipicamente humana que é a educação consciente e organizada das novas gerações, sempre oscilando entre o passado e o futuro. Gostaria, especialmente, de fazer-lhe um discurso atual com as palavras da história.

Não sei se vai gostar. Contudo, vale a pena!

Mario Alighiero Manacorda

Roma, 16 de dezembro de 1982

CAPÍTULO I

Sociedade e educação no antigo Egito

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história.

Por outro lado, também na antiguidade, quer os povos do Oriente Próximo quer os próprios gregos, que depois foram os educadores dos romanos, reconheceram essa supremacia. Por exemplo, no início do primeiro milênio a.C., o príncipe de Biblos, na Fenícia, declarava ao egípcio Venamun:

> "Amon fundou todos os países, fundou-os após ter criado primeiramente o Egito. A arte veio de lá, de onde tu vens, até aqui onde eu estou, e a educação veio de lá até aqui onde eu estou".

Não somente a Fenícia, mas também a Mesopotâmia parece reconhecer no Egito a origem da própria cultura, pelo menos a se crer na opinião que nos foi transmitida por Diodoro de Sicília, um escritor grego muito mais recente, que no século I d.C. assim escreveu na sua *Bibliotheca historica*:

> "Além do mais, se diz que na Babilônia os caldeus fossem antigos colonos egípcios, peritos na astrologia por tê-la aprendido dos sacerdotes egípcios" (*I,3*).

O próprio Platão, expressando uma opinião comum a outros escritores gregos, manifestava sua admiração pela antiga sabedoria egípcia, quando reconhecia no deus egípcio Thoth

"o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, sem falar do jogo de tabuleiro e dos dados e, enfim, das letras do alfabeto" (*Pedro, 274 c*; *Filebo, 18 b-d*);

considerando-o, portanto, o criador de toda atividade intelectual de todos os povos.

Parece, então, legítimo começar nosso estudo pelo Egito, unanimemente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução. No IV milênio vamos encontrá-lo já maduro: mas qual infância e qual adolescência histórica se escondem atrás dessa maturidade?

Pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhes servem de base: a geometria, para a medição dos campos, a astronomia, para o conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é o instrumento básico de uma e de outra. E se pode deduzir também que a divisão do trabalho, própria de uma civilização desenvolvida que se articulava em muitos setores produtivos e numa hierarquia de funções no seu interior (agricultura, e depois a arte de construir estaleiros, cerâmica, vestuário, medicina etc.), tivesse como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade. Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas "intelectuais" de matemática, geometria, astronomia e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas (*ierà grámmata*), e escolas "práticas" dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escola de sacerdotes e aprendizado de artesãos (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros).

Na realidade, sobre estes dois aspectos fundamentais da formação intelectual e profissional, que se organizaram, em seguida, como escola e aprendizado, faltam-nos, para os tempos mais antigos, provas diretas, embora no que se refere ao aprendizado do trabalho agrícola ou artesanal algo nos seja sugerido pelas provas figurativas.

A quase totalidade das provas, enfim, não se refere nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais ou dos aspectos formais e instrumentais da instrução, definidos pelo ler, escrever e calcular, nem ao aprendizado profissional, entendido como aprendizagem das parciais habilidades manuais e das noções teóricas de cada ocupação. Temos, porém, provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder. Mas, embora também esta formação obviamente compreenda muitos elementos da instrução formal ou instrumental, não é destes nem de sua didática que os antigos documentos nos falam, mas apenas da introdução aos comportamentos e à moral do poder.

1. *O Antigo Império: a literatura sapiencial como* institutio oratoria

Como se sabe, existe toda uma literatura sapiencial, feita de "ensinamentos" morais e comportamentais, que é comum também a outras culturas do Oriente Próximo: basta pensar na Bíblia e na literatura dos povos mesopotâmicos. Esta literatura pressupõe a existência de uma verdadeira escola de vida reservada às classes dominantes.

Os "ensinamentos" mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato que o primeiro destes data da 3.ª dinastia (século XXVII a.C.). Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes. Estes são sempre em forma de conselhos dirigidos do pai para o filho e do mestre escriba para o discípulo (neste caso o termo "filho" será usado, de qualquer forma, para indicar o "discípulo" seja este filho carnal ou não), e insistem na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração. A imutabilidade e a autoridade dos adultos são as características fundamentais desta educação. Os autores destes primeiros ensinamentos, fossem eles príncipes ou escribas-funcionários, constituíram uma tradição, tornando-se os clássicos por excelência da literatura egípcia, dado que seus escritos chegaram até nós em muitas coletâneas escolásticas mais recentes. Mencionamos Kares, Hergedef (Gedefor), Khety, Neferty, Ptahemgiehuti, Khakheper-ra-seneb, Ptahhotep e Imhotep, do qual não nos restou nada: são "os sábios que prediziam o futuro", pois "o que saía de suas bocas se realizava e é considerado como um provérbio"; isto é, são os autores de uma literatura que poderíamos chamar profética e sapiencial, como aquela que costumamos encontrar na Bíblia.

Nos textos que chegaram até nós, seus ensinamentos são introduzidos através de um título-sumário e encerrados freqüentemente numa moldura narrativa, que, fornecendo-nos a ocasião e as circunstâncias em que aquele ensinamento foi dado, nos testemunha não somente seus conteúdos e objetivos, mas também a relação pedagógica entre o mestre e o discípulo.

O primeiro, cronologicamente, é o *Ensinamento para Kaghemni*, escrito pelo pai, vizir do rei Uni, da 3.ª dinastia, entre 2654 e 2600 a.C.: não consta o nome deste pai, mas parece ser aquele Kares que as mais recentes coletâneas escolásticas citam entre os sábios mais antigos. Nele descreve-se a situação e o desenvolvimento concreto desta escola: o vizir planejou por escrito seus ensinamentos e se prepara para transmiti-los a seus filhos:

> "Então o vizir mandou chamar seus filhos... E no fim disse-lhes: Tudo aquilo que escrevi neste livro, ouçam-no assim como o falei.

> Não negligenciem nada daquilo que foi ordenado. Então eles se prostraram com o ventre no chão e o recitaram em alta voz como estava escrito, e isto foi agradável ao seu coração mais do que qualquer outra coisa no mundo" (*Br. 30*).

Eis, por assim dizer, a imagem de uma relação pedagógica dentro de uma educação mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e transmitida autoritariamente do pai para os filhos. Não se vê, porém, se e até que ponto a aprendizagem do meio técnico e formal da escrita, e da leitura do que foi escrito, faz parte integrante deste processo ou se de algum modo o precede ou fica fora dele: o vizir escreveu, mas isto poderia significar também que ditou a um seu escriba; os filhos o recitam, mas isto poderia acontecer também não através da leitura direta, mas através da repetição de uma leitura feita por outros. De fato, se é possível que os notáveis de algum modo soubessem ler e escrever, é ainda mais provável que os peritos destas técnicas, extremamente complicadas naquela época, fossem outros, que as exerciam profissionalmente. Quanto aos conteúdos, eles nos apresentam como modalidade peculiar uma casuística de comportamentos, semelhante na sua estrutura lógica àquela própria dos antigos textos legislativos, não só dos egípcios, mas também de outros povos. Não existem aí preceitos gerais, mas somente preceitos comportamentais visando uma infinidade de casos particulares: o "se" e o "quando" são os recursos estilísticos típicos destas variações de um comportamento substancialmente uniforme. E isso corresponde à mentalidade antiga, com sua preferência pela justaposição cumulativa de caso a caso, sem uma organização com base em critérios gerais. A maioria das vezes, uma sentença de caráter universal pode ser usada para fechar e selar uma série de casos:

> "Se tu sentas com um glutão, começa a comer quando a vontade dele tiver passado. Se bebes com um beberrão, bebe só quando o coração dele está saciado..."

ou ainda:

> "Não te envaideças em teu coração pela tua força quando estás entre teus colegas. Cuida para não ser desafiado..."

e no fim a moral geral:

> "É impossível saber o que pode acontecer, e o que Deus faz quando castiga" (*Br. 31*).

São, como se vê, conselhos de sabedoria prática que, nas suas infinitas variações de acordo com situações particulares, podemos encontrar em tantos outros ensinamentos.

Não é diferente, de fato, o *Ensinamento de Hergedef* (Gedefor), um príncipe régio, filho do rei Quéops II, da 4.ª dinastia (2600-2480 a.C.). Também este ensinamento tem o seu título-sumário:

> "Início do ensinamento feito pelo príncipe Hergedef, filho do rei, para o próprio filho que ele educa, de nome Auibra" (*Br. 28*), ao qual se seguem os habituais conselhos ético-comportamentais:
>
> "Emenda-te perante teus olhos. Cuida para que outros não te corrijam... Cria um lar: casa com uma mulher forte, nascerá para ti um filho macho. Constrói para o teu filho uma casa... Torna tua morada ilustre na necrópole. Procure adquirir uma propriedade de campos que recebam a inundação..." (*Br. 28*).

Mais do que à consciência interior, a moralidade parece dirigida às relações interpessoais; o emendar-se perante os próprios olhos parece subordinado à oportunidade de não ser corrigido por outro. A universalidade do ensinamento moral parece sofrer o condicionamento social, já que se dirige a uma casta particular de indivíduos.

Mais amplos e mais circunstanciado em seu contexto é o *Ensinamento de Ptahhotep*, vizir do rei Isesi, da 4.ª dinastia (2450 a.C.), que chegou até nós em três papiros e uma tabuinha de cerca de meio milênio mais recentes. O contexto é uma espécie de moralidade romanceada: Ptahhotep sente-se velho, já tem cento e dez anos e, descritos icasticamente um por um os males da velhice ("O que a velhice faz ao homem é mal em tudo"), dirige-se ao faraó para lhe pedir, segundo o ritual da corte, que lhe ordene falar para deixar um ensinamento ao filho; e, a fim de conquistar sua graça e agradecer-lhe, acrescenta:

> "Ah! que se possa fazer por ti igualmente, e se afaste de teu povo o sofrimento...!" (*Br. 32*).

Dessa forma o ensinamento privado, de sabedoria ético-comportamental para um filho, é assimilado ao conselho político para o faraó. E de fato, como veremos melhor, nesta identidade entre privado e político está a característica principal destes ensinamentos, que são exatamente voltados para a formação do homem político. A resposta, com a qual o faraó dá a ordem solicitada, contém mais um elemento que nos esclarece sobre as finalidades políticas da instrução, fazendo-nos compreender melhor o sentido dos conselhos comportamentais que se seguirão:

> "Disse então a Majestade deste Deus: Ensina-lhe antes de tudo a falar, de modo que possa valer de exemplo aos filhos dos nobres. Entra nele a obediência e toda retidão de quem lhe fala. Ninguém nasceu sábio" (*Br. 34*).

A educação para falar, antes de tudo, em seguida a obediência e, enfim, o valor da educação em contraste com a natureza individual, na formação da personalidade são os temas pedagógicos fundamentais mencionados nestas antiqüíssimas palavras atribuídas ao faraó. Mas o essencial é o "falar bem" que, após este contexto narrativo, é retomado no título do ensinamento propriamente dito:

> "Iniciam os preceitos do bem falar, que o nobre Ptahhotep pronunciou, instruindo o ignorante no saber, para falar bem" (*Br. 34*);

e nisto se insiste expressamente no longo ensinamento:

> "Se a sua boca procede com palavras indignas, tu deves domá-lo em sua boca, inteiramente... A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza..." (*Br. 37, 41, 46*).

O falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando ou, antecipando os termos de Quintiliano, perante uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político. Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra.

Note-se, porém, que este ensinamento do antigo Ptahhotep visa propriamente o falar bem, e de modo algum o escrever bem, embora a escrita já fosse instrumento essencial de cultura e já estivesse presente na perspectiva do ensinamento para Kaghemni. E a razão é esta: o escrever é uma técnica material, instrumento de registro dos atos oficiais, usado por peritos não necessariamente governantes; o falar se identifica com a arte do governo, que consiste, como disse o próprio Ptahhotep, em intervir nos conselhos restritos do poder e discursar às multidões para aplacá-las. E, sem querer ir além do texto, também esta distinção parece antecipar as distinções da oratória greco-latina, classificada de

acordo com as circunstâncias da fala, isto é, "no conselho" (*in senatu*) ou "à multidão" (*ad populum*).

É claro que Ptahhotep está educando o futuro político ou, dentro da situação do antigo reino egípcio, o homem do palácio. Que também, dentro desta educação, além da arte da palavra, entre a obediência, já o sabemos, mas seria estúpido isolar esta obediência do contexto social: o obedecer está indissoluvelmente ligado ao comandar, dois termos que se encontram inúmeras vezes, como lugar-comum, em qualquer discurso sobre educação e sociedade. Aqui emerge a obediência:

> "Se és um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei... Curva as costas perante o teu superior, o teu superintendente no palácio real... É prejudicial para quem se opõe ao seu superior... É útil ouvir para um filho que ouve, e quem ouve torna-se um homem obediente... Educa em teu filho um homem obediente. Um filho obediente é um servidor de Hórus, o faraó... Sê absolutamente escrupuloso para com o teu superior... Age de tal modo que o superior dele possa dizer: Como é admirável aquele que seu pai educou!" (*Br. 37, 42, 44-47*).

Num reino autocrático, a arte do comando é também, e antes de tudo, arte da obediência: a subordinação é uma das constantes milenares desta inculturação da qual, portanto, faz parte integrante o castigo e o rigor:

> "Pune duramente e educa duramente!" (*Br. 43*);

e, com o rigor, o conservantismo e a perpetuação imutável desta educação de pai para filho:

> "Todo homem que foi instruído deve falar aos seus filhos renovando o ensinamento de seu pai" (*Br. 46*),

e isto comporta uma recomendação ulterior quanto aos cuidados em relação à palavra: ao encerrar seu texto, de fato, Ptahhotep faz ainda uma advertência:

> "Não tires nem acrescentes uma palavra sequer. Não coloques uma delas no lugar de outra" (*Br. 46*);

como na vida política, também na formação para ela é essencial o mais absoluto respeito à palavra.

Quanto aos conteúdos concretos deste ensinamento, além da prática imediata da política, que consiste em comandar e obedecer, eles continuam propondo aquela sabedoria comportamental que já ouvimos em Kares e em Hergedef, apresentada com a costumeira casuística. São

os temas de "criar-se um lar", amar a esposa "como convém" e, de novo, os relativos a como se comportar com os estranhos. Eis o conselho sobre como proceder "com um interlocutor no seu momento de cólera". Ptahhotep distingue três possíveis interlocutores: aquele "que dirige seu coração como um mais valente do que tu", aquele "que é teu semelhante e vale tanto quanto tu", e aquele "que é homem de pouco valor e não é igual a ti". Apesar das nuanças do comportamento com as diversas pessoas, a constante está no domínio do próprio coração, isto é, das paixões. E, como nos ensinamentos anteriores, se propõem dois casos: que o aluno possa ser "um homem de qualidade", ou um que "de pequeno se tornou grande". Isto deixa supor que esta inculturação se referisse essencialmente "aos filhos do rei" e aos nobres da corte, àqueles assimilados porque em geral aparentados com o rei, mas não excluísse pessoas de outra origem, com uma certa mobilidade social. A comparação que se faz entre quem é perito na palavra, isto é, no comando, e quem é perito em outras atividades ou artes pode ser considerada como um aspecto dessa mobilidade ou, pelo menos, prova de uma primeira tomada de consciência das diferenças sociais. A palavra também é uma "arte", e quem fala no conselho é um "artista", diz Ptahhotep, instituindo assim, entre as várias atividades da produção e a do comando; uma comparação que fará história e que se tornará uma forma emblemática nas chamadas sátiras dos ofícios da literatura egípcia mais recente e de outras literaturas. Este tema da relação domínio-produção, cultura-trabalho, que é, afinal, a relação entre as classes dominantes e as classes dominadas, os primeiros possuidores exclusivos das técnicas do domínio, e os outros das técnicas de produção, já aparece nestes textos antiqüíssimos e tem no campo da formação do homem uma das suas manifestações mais inequívocas. Nós o encontraremos logo em outros ensinamentos.

Estes documentos da Idade Arcaica e do antigo Império nos deram, portanto, informações de grande relevo sobre a educação em suas relações com a sociedade. Se se é cuidadoso, em não ler somente os temas genéricos da obediência e do conformismo; se se está disposto a ir mais fundo para ver o obedecer em seu nexo com o comandar, e o conformismo e o rigor em seu nexo com as relações sociais; se, além disso, se tem o cuidado de não entender a arte de falar como uma arte dos literatos e estetas, mas como a técnica essencial do domínio, então aparece claramente o sentido social desta que é a primeira formação do homem político de que a história nos deixou testemunho inequívoco. Não a instrução intelectual dos sacerdotes ou dos escribas, nem a aprendizagem profissional dos encarregados da produção material, mas a inculturação da moralidade e do comportamento dos grandes e, com esta inculturação, também o treinamento de uma técnica, a do domínio, que aqueles pertencentes às classes dominantes devem possuir: a palavra que convence. E deveríamos falar também das armas que coagem, mas sobre elas ainda não temos documentação.

2. *A Idade Feudal: "os novos charlatães"*

Também o primeiro período intermediário, ou Idade Feudal, com suas quatro dinastias (7.ª-10.ª, de 2190 a 2040 a.C.), nos deixou autobiografias e ensinamentos que nos mostram quer a continuidade, quer algumas inovações peculiares na educação. Os senhores locais aparecem agora mais independentes do poder régio, e os faraós mais preocupados com a decadência da disciplina social.

Um elemento da educação, que indicamos na introdução e que é fundamental para a formação das classes dominantes, isto é, o tirocínio ginástico-militar, aparece documentado aqui pela primeira vez. A *Autobiografia de Khety*, governador de Assiut na cidade heracleopolitana, entre a 9.ª e a 10.ª dinastias (2130-2040 a.C.), nos informa, entre outras coisas, que o rei fizera dele um senhor desde quando ainda era criança da altura apenas de um cúbito e que, em seguida, o colocara como chefe dos jovens. Isto nos leva a pensar de novo numa certa mobilidade social, embora de acordo com o arbítrio do poder, e numa educação de certo modo institucionalizada, que confia os jovens a uma pessoa profissionalmente dedicada a eles. Esta autobiografia nos dá especialmente informações sobre a educação física: o rei

> "o fez aprender a nadar junto com os filhos do rei... e o educou como um filho" (*Br. 61*).

A natação é um dos exercícios fundamentais daquela educação física que, reservada aos dominantes, se realiza através de um processo sistematicamente organizado. Além disso, parece que, ainda uma vez, junto com os filhos do rei são educados outros jovens, escolhidos pelo rei, os quais acabam sendo considerados e efetivamente chamados "filhos do rei". Temos, portanto, uma forma institucionalizada de educação, tanto intelectual (o falar bem) como física (a natação), que tem sua sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres. É provável que também os potentados locais, quer como emanação do poder do faraó quer como centros relativamente autônomos, tivessem algo semelhante a esta escola régia.

Além disso, para os não-nobres e não destinados aos cargos políticos, existia no palácio uma escola especial, o "kap" ou esconderijo: alguns documentos nos falam do "kap" e dos "filhos do kap".

O modelo destas escolas é sempre a escola do palácio:

> "O Alto e o Baixo Egito diziam: é como aqueles que são instruídos pelo rei" (*Br. 61*)

assim se lê na *Autobiografia de Kethy*.

Mas, quanto aos detalhes, seja da educação física seja das outras escolas que podiam existir no palácio, precisamos encontrar documentos mais recentes.

A esta época pertence um outro ensinamento que, pela evidência de elementos relacionados com o caráter político e social desta educação, pode ser mencionado junto com o de Ptahhotep. Trata-se do *Ensinamento para Merikara*, filho do faraó Kethy II, da 10.ª dinastia (2000 a.C.). Ele é uma triste constatação da desordem social então existente, que se manifesta também na saudade da antiga sabedoria "do pai e dos antecessores", isto é, da antiga ordem agora em crise. A decadência da arte da palavra, que, como sabemos, significa a arte política, é descrita com amargurado pesar e a sua usurpação por parte dos demagogos é condenada asperamente:

> "É lama o charlatão (*meduti*): expulsa-o, mata-o, apaga seu nome" (*Br. 84*).

Temos aqui a condenação explícita da apropriação da arte da palavra, ou arte política, por parte das novas classes sociais: uma condenação que encontraremos freqüentemente na história. O "charlatão" não é, evidentemente, o falador deselegante que não tem gosto literário, mas o demagogo que, não pertencendo à classe dominante, presume, mal usando esta arte, conquistar o poder. A este desprezo pelos novos oradores ou políticos junta-se, de fato, a admoestação do faraó ao filho, para que volte a dominar com competência esta arte:

> "Sê um artista (*hemme*) da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma" (*Br. 84*);

e após a exaltação dos antecessores, cujas palavras gravadas nos escritos devem ser lidas constantemente, eis mais uma vez a advertência que reafirma o caráter técnico desta arte:

> "Ter-se-á um artista de um que é instruído" (*Br. 85*).

Aqui se expressa mais uma vez a concepção da política como uma arte ou uma técnica que exige seu tirocínio, mas exclusiva aos dominantes e oposta a todas as artes materialmente produtivas. Essa oposição terá em seguida alguns interessantes desenvolvimentos literários.

Seja como for, o senhor Khety e o príncipe Merikara já têm atrás de si uma antiga tradição literária, que não aparecia — creio eu — em Kaghemni, Hergedef ou Ptahhotep: estes, de fato, preocupavam-se com o destino futuro de seus escritos a serem transmitidos sem altera-

ções e não com os antecedentes de uma tradição que eles próprios estavam criando.

O constituir-se de uma tradição, ao lado da sistematicidade (falamos da "institucionalização") dos ensinamentos, nos autoriza a falar desde já da escola propriamente dita. Não é por acaso que, neste ensinamento para Merikara, o pai Khety ordena a seu filho que providencie diretamente a instrução dos homens de sua corte:

> "Instrui tua corte sobre a esteira: um rei sábio é uma escola para os nobres" (*Br. 84*).

O parentesco (os "filhos") e a devoção já não são mais suficientes; é preciso que se fundamente uma formação mais sistemática do homem político, para que em seu lugar não se insinue algum orador do povo, um *meduti*.

Esta escola, da qual entrevemos nos antigos ensinamentos apenas o cerimonial e a didática, consistindo no texto escrito e na aprendizagem mnemônica, agora se nos apresenta visivelmente melhor definida: ela se realizava com o mestre sentado na esteira e os alunos ao redor dele. Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola e nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o Oriente até hoje, documentada em numerosíssimas imagens, sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira, com os alunos sentados à sua volta. Podemos imaginar assim também a escola de Merikara, já que da própria *Autobiografia de Kethy* aprendemos que na corte da faraó havia uma pessoa destinada, como "chefe dos jovens", à formação deles.

De resto, este mesmo ensinamento nos dá um outro testemunho da existência desta escola palaciana: após o preâmbulo, já desenvolvendo os conteúdos concretos desta instrução, o pai assim adverte:

> "Não mates um homem do qual conheces a excelência, junto ao qual tu leste em voz alta os escritos" (*Br. 86*).

Aqui temos mais uma outra referência aos métodos didáticos, que nos relembra e determina melhor o que já havíamos aprendido do ensinamento para Kaghemni, baseados na repetição mnemônica: ou seja, os alunos costumavam recitar juntos os textos a serem aprendidos, um uso, este também, destinado a perpetuar-se por milênios.

É preciso, porém, acrescentar que este denso documento, que se iniciava deplorando os "charlatães" e depois elogiava os verdadeiros "artistas da palavra", conclui com um indício de abertura social, compreensível num período de incertezas e de profundas convulsões, quando

sugere que se procurem em todas as camadas da sociedade os colaboradores para restaurar o poder régio:

> "Não faças diferença entre um filho de um nobre e um popular, mas eleva até o teu nível o homem por causa de suas ações" (*Br. 87*).

Mas agora talvez estes pequenos que se tornam grandes não sejam mais aqueles associados a um poder dinástico-familiar, mas funcionários subordinados a um poder burocratizado. Na formação destes vemos consolidar-se aquelas estruturas ou momentos educativos que vimos surgir lentamente: o processo sistemático, a existência de um encarregado da formação dos jovens, o uso do texto escrito, a aprendizagem mnemônica deste texto, recitado em coro pelos jovens alunos etc. Paulatinamente nos encontramos perante uma tradição consolidada que tem na escritura o seu principal instrumento. Este instrumento, a escrita, que neste momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada vez mais o instrumento da formação para o comando, para o qual até agora era suficiente o domínio da palavra falada. Dessa forma, o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também — se não sobretudo — mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos "filhos do rei" e dos filhos de outros grandes.

3. *O Médio Império: o escriba e os outros ofícios*

Nas épocas posteriores, o uso do livro de texto, como já podemos chamá-lo, torna-se cada vez mais freqüente e generalizado. Pertence ao início do Médio Império, ao período tebano (11.ª e 12.ª dinastias, cerca de 2133-1786 a.C.), o texto clássico do ensinamento sapiencial usado nas escolas, a *Kemit* ou Suma. É o texto de um escriba que educa um escriba; provavelmente um pai que educa seu próprio filho, confirmando que, originariamente, a instrução era um fato interno à família, como para qualquer outra atividade profissional, ou um escriba que está formando seu aprendiz, sempre considerado como filho:

> "Ó escriba, forma-te um filho, educando-o de cima abaixo nas letras úteis. Eu também fui educado por meu pai nas letras úteis, que lhe tinham sido transmitidas... E reparei que, depois que me tornei sábio, comecei a ser louvado... Assim também tu deves criar-te um filho que seja educado nas letras" (*Brun. 10*).

Como em outros documentos, além de testemunhos sobre uma escola que, se não é pública, ao menos é coletiva, temos aqui a demonstração de uma relação educativa privada, de pai para filho ou de escriba para

discípulo, que renova a relação dos ensinamentos mais antigos. Aqui, porém, o acesso à profissão de escriba se apresenta perante os jovens, mais claramente do que antes, como uma perspectiva de ascensão social. Aqui temos as letras no lugar da palavra e, como para a palavra, também para as letras úteis convém perguntar o que elas significam exatamente.

As letras úteis não são nem seriam as belas letras, a literatura, mas a preparação, se não ao exercício direto do poder, certamente às funções administrativas do governo. Nas inscrições deste período encontramos definida uma grande variedade destas funções: escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó. E isto sem contar as várias especializações de escriba: o escriba legal dos hieróglifos, o escriba da "casa dos escritos" ou o da "casa da vida", e assim por diante. Como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum "filho" para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre.

Nesta época, o escriba não é tanto alguém que se opõe às multidões para aplacá-las, como o nobre de Ptahhotep, ou ao demagogo para derrotá-lo, como o príncipe Merikara, mas alguém que se destaca perante todos os profissionais das demais artes, afirmando a superioridade da própria: o que acontecerá no gênero literário típico que são as "sátiras dos ofícios". Sua especialização como mestre é confirmada pelas numerosas inscrições fúnebres deste período, nas quais podemos ler, por exemplo:

> "Eu fui alguém que foi conhecido pelo rei e por ele verdadeiramente apreciado: fui nomeado mestre dos filhos do rei, porque conhecia o cerimonial do palácio" (*Brun. 13*).

A progressiva transformação da sabedoria em cultura, isto é, em conhecimento erudito e em assimilação da tradição com seus rituais e a correlativa constituição da escola com seus materiais didáticos, os rolos de papiro (os atuais livros), é confirmada tanto pelas inscrições fúnebres como pelos textos literários, em particular por uma fábula deste período, contida no *papiro Westcar*. Seu protagonista é aquele antiqüíssimo príncipe Hergedef, filho de Queóps II, da 4.ª dinastia, que encontramos como autor de um dos primeiros ensinamentos que chegaram até nós.

Conta-se aí que Hergedef, enviado pelo faraó para convidar ao palácio o sábio Gedi, encontrou-o no meio de seus discípulos e o ouviu responder-lhe:

"Mande um barco que transporte a mim, a meus filhos e a meus livros" (*Brun. 18*).

Portanto, se não na época do mítico Gedi ou de Hergedef, pelo menos naquela em que esta fábula foi escrita, os livros eram a bagagem de um sábio e de sua escola, que já se apresenta como uma instituição bem consolidada.

Outras inscrições do Médio Império, como em seguida do Novo Império, lembram muitos momentos da vida de mestres e discípulos. Lê-se, de fato, de alguém que foi "mestre para as crianças, graças à sua paciência e à sua calma no falar", de alguém que foi "sábio para os ignorantes", de "um que instruiu um homem sobre aquilo que lhe era útil", de um que "instruiu seus parentes", de um que "instruiu o rei sobre os seus passos", de um que "instruiu seus colegas", de um que "chegou a ser guia também daqueles que estavam acima dele"; ou ainda, por outro lado, de "alguém que compreendeu o que era mais importante nos ensinamentos do seu senhor e de seu pai", de alguém "zeloso em perguntar e paciente no escutar", de "uma criança que cresceu aos pés do seu senhor como aluno de Hórus, o senhor do palácio" ou de "um discípulo do templo de Amon, quando ainda estava em idade escolar" e outras ainda. É toda uma coletânea de documentos que confirmam o que já sabíamos sobre a existência da escola do palácio (e também do templo), sobre a instrução privada e sobre as relações mestres-discípulos.

Pertence a esta época o documento talvez mais singular pela riqueza da documentação e pelo seu vigor poético: a chamada "sátira dos ofícios" ou ensinamento de um outro Khety (não confundir com o autor da *Autobiografia*, datada do século XXI a.C.); depois do documento de Ptahhotep, é o mais sugestivo e um dos mais lidos, junto com a *Kemit*, nas escolas dos séculos posteriores.

Este ensinamento, com seu longo título-sumário, também se apresenta dentro de um contorno narrativo no qual se imagina que Khety instrui o filho Pepi enquanto vão de barco para a residência régia (o cenário é em parte o da fábula do *papiro Westcar*), onde este freqüentará a escola do palácio. Além dos costumeiros motivos sapienciais e das mais recentes exaltações das condições de escriba, este ensinamento desenvolve uma comparação explícita e esclarecedora, até então inédita, entre o ofício de escriba e todos os demais ofícios, apresentando-se com traços de alta originalidade em relação a todos os outros ensinamentos até agora analisados. Leiamos o texto:

"Início do ensinamento que compôs um passageiro de cabina [?] de nome Khety, filho de Duauf, para seu filho, de nome Pepi: ele ia ao Sul, para a residência, a fim de levá-lo para a escola dos escribas, entre os filhos dos grandes, pois ele era um chefe da residência. E, andando, dizia-lhe:

Eu conheci fadigas, mas tu deves dedicar-te à arte de escrever, porque vi quem é livre do seu trabalho: eis que não existe nada mais útil do que os livros..." (*Br. 151*).

Nessa contraposição entre a pobreza inicial e o bem-estar adquirido há um eco do ensinamento de Ptahhotep, que frisa a mobilidade social. Na parte positiva do ensinamento, o modelo — juntamente com toda a tradição e, particularmente, Ptahhotep — é, sobretudo a *Kemit*, explicitamente citada e da qual se repete a causa da condição do escriba como libertação da necessidade:

"Lê então o fim da *Kemit* e lá encontrarás esta frase que diz: Quanto ao escriba, ele nunca sairá do bem-estar e em qualquer lugar onde ele morar não haverá mais necessidades" (*Br. 151-2*).

O sucesso social do escriba, assim como a sua sabedoria, está nos livros: e esta sabedoria agora tornou-se cultura, conhecimento, literatura, erudição:

"Farei com que tu ames os livros mais do que amas a tua mãe" (*Br. 153*);

e a escola é o lugar onde se estuda nos livros para se tornar escriba:

"É útil para ti um dia de aula: seu trabalho dura eternamente, como uma montanha" (*Br. 156*).

E seguem-se, entre os muitos conselhos de acordo com a tradição, alusões particulares à vida da escola:

"Se estás saindo da escola após ter sido indicado o meio-dia e estás voltando do edifício (escolar), pára somente quando tiveres chegado ao teu destino. Quem deixa a escola com gritos de alegria, seu nome será efêmero" (*Br. 156*).

O horário escolar, o comportamento das crianças que entram e saem da escola são temas novos, que apresentam aspectos curiosos. É sobre este comportamento que se desenvolve ainda o tema da obediência:

"Um escriba julga-se pela sua obediência; quem obedece torna-se bravo" (*Br. 157*).

A obediência e o estudo aparecem cada vez mais como o caminho mais favorável para a proveitosa vida de escriba, considerada como o ideal da promoção social:

"Eis que te tornas admirável quando és enviado como mensageiro, porque tu podes ouvir as palavras dos funcionários e assumir as atitudes das pessoas importantes" (*Br. 157*).

A arte de falar bem torna-se aqui, mais explicitamente que nunca, a arte política, reduzida, porém, num império burocratizado, à técnica própria dos funcionários. Este é o ofício principal, perante o qual todos os demais aparecem como de segundo plano:

"Mostrar-te-ei sua verdadeira beleza: ela (a profissão de escriba) é a maior de todas as profissões e não existe outra semelhante a ela neste país" (*Br. 153*).

A enumeração dos outros ofícios é desenvolvida a partir desta afirmativa, cheia de vivacidade, no estilo icástico de uma sátira que vem depois da exaltação da retórica:

"Nunca vi um cortador de pedras enviado como mensageiro, nem um ourives. Mas vi o ferreiro no seu trabalho, à boca da fornalha, fedendo mais do que ovas de peixe" (*Br. 154*).

E segue a enumeração dos numerosos ofícios, uma das mais completas que chegou até nós (com exceção das *Onomastica*, que são posteriores): marceneiro, cortador de pedras, barbeiro, pastor, oleiro, pedreiro, jardineiro, camponês, tecelão, fabricante de flechas, carteiro, coletor de estrume ou canas, sapateiro, lavadeiro, caçador, pescador. Não nos compete comentar estas vivacíssimas páginas, mas sua conclusão nos interessa:

"Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei" (*Br. 156*).

O ofício de escriba, portanto, consiste essencialmente em dar ordens e também em ser enviado como mensageiro, o que em geral significa transmitir ordens: uma função de evidente prestígio e autoridade, que pressupõe a aquisição de habilidades pela freqüência a uma verdadeira escola, que não existe para os demais ofícios. Fora de uma escola, de fato, não é possível adquirir os conhecimentos técnicos da arte de falar própria dos funcionários, que consiste em se referir exatamente às coisas, sem acrescentar ou esquecer nada, falando a linguagem dos grandes. Para estas funções — em que "o indivíduo não se veste com roupa de trabalho" —, o candidato se prepara, não com uma aprendizagem em que se observam e imitam, num procedimento espontâneo, os adultos que as exercem, como acontece com o outros ofícios, mas somente através de um processo institucionalizado que se realiza num local iso-

lado, onde as crianças não imitam diretamente os adultos que trabalham, mas aprendem a imitá-los; este é o lugar que chamamos escola:

"É útil para ti um dia de escola..." (*Br. 156*).

Com a comparação entre a preparação do escriba e o exercício dos outros ofícios, Khety conclui a primeira parte de seu ensinamento e introduz a segunda parte ("Falar-te-ei agora de outras coisas para te instruir..."), mais diretamente sapiencial, cujas mensagens ético-comportamentais lembram especialmente a *Kemit* e Ptahhotep. Aqui, novamente, são definidas de maneira inequívoca as finalidades desta formação do homem político:

"(...) de modo que tu saibas como comporta-te no lugar onde se combate e como aproximar-te do lugar onde se discute" (*Br. 156*).

Note-se que, ao lado da habilidade de falar nos conselhos e ao povo (que conhecemos a partir do ensinamento de Ptahhotep) e de transmitir mensagens, aqui se propõe também o outro aspecto das técnicas de domínio, isto é, a educação física (a *Autobiografia* do outro Khety, do fim do III milênio, falava de aprender a nadar), que habilita ao comportar-se "no lugar onde se luta". Embora ainda não se vá além desta indicação, que realmente pode parecer imprópria num contexto mais livresco e na boca de um escriba (mas logo encontraremos também o escriba militar, embora incumbido dos serviços e não tanto da estratégia ou da tática), isso é ressaltado como parte não-negligenciável na formação do governante.

No seu conjunto, este extraordinário ensinamento — uma página de sábia e elevada poesia, com o equilíbrio das suas duas partes (satírica e parenética), com o requinte dos recursos e das referências de uma à outra — ainda que repita modos e conteúdos do antiqüíssimo Ptahhotep e da recente *Kemit*, todavia é original na parte satírica.

Se é verdadeiro que os antigos ensinamentos pressupõem uma ordem social, determinada e imutável, este formula implicitamente um juízo sobre essa ordem social. Na realidade, ao satirizar o triste viver dos vários artesãos, ele reconhece implicitamente que nem tudo vai bem no melhor dos mundos possíveis e nos deixa um vivo testemunho escrito sobre a opressão e a exploração do trabalho. De fato, muitas vezes o destino das castas subalternas é o de emergir ao palco da história como objeto negativo da sátira e da violência exercida sobre elas pelas castas dominantes e seus respectivos ideólogos (encontraremos outros exemplos disso em outros povos) e de só deixar traços muito tênues e frágeis do amadurecimento de suas capacidades.

4. *O segundo período intermediário e o treinamento do guerreiro*

No segundo período intermediário — a época dos hicsos, da 13.ª à 17.ª dinastia (cerca de 1785 a 1580 a.C.) —, outros documentos testemunham a manutenção da tradição educativa e apresentam também novos temas.

A passagem da sabedoria para a cultura ou instrução torna-se cada vez mais clara: agora é sábio não quem possui experiência e inteligência e, por isso, está numa posição de domínio, mas quem conheceu a tradição nos livros, adquiriu uma cultura e assimilou a sabedoria dos antigos. Daí a importância cada vez mais acentuada dos livros e, com eles, das bibliotecas ou "casa dos escritos" e da escola ou "casa da vida". Na *Estela de Neferhotep*, por exemplo, aparece o faraó (13.ª dinastia) que, dirigindo-se aos nobres, aos secretários e aos escribas régios dos hieróglifos, declara:

> "O meu coração tem um grande desejo de ver as antigas escrituras de Atum" (*Br. 205*),

e entra na casa dos escritos e abre os rolos de papiro. O texto enfatiza o fato de que é o próprio faraó em pessoa a lê-los, intencionando claramente valorizar a tradição representada pelas antigas escrituras e exaltar o mérito do faraó em restaurá-la, num momento em que a invasão dos hicsos obriga a recorrer a todos os recursos da identidade nacional egípcia.

São desta época outros ensinamentos ricos de novos elementos, como o *Ensinamento de Any* ao filho Konsuhotep (13.ª dinastia). O autor é um escriba e seu ensinamento é acompanhado por um intercâmbio de cartas com o filho, com o qual desenvolve uma espécie de debate sobre o princípio educativo, isto é, se a educação deve ser severa ou permissiva, se baseada na autoridade do adulto ou nas aptidões naturais e nos interesses do jovem. É o primeiro exemplo de um debate ideal que depois se apresentará de várias maneiras no decorrer dos séculos, até se colocar no centro do debate pedagógico moderno. Konsuhotep escreve ao pai:

> "Oh, se eu pudesse ser como tu e possuir tua sabedoria! Poderia pôr em prática os teus ensinamentos e assim o filho poderia ocupar o lugar do pai. Mas cada um é levado de acordo com a própria natureza..." (*Br. 294*).

E o pai Any responde:

> "(...) Toma cuidado com aquilo que tu fazes a ti mesmo. As tuas expressões estão erradas e não estão de acordo com o meu modo

de pensar, por isto te instruirei... O touro de combate, preso no estábulo, vence sua natureza, se adestra e se torna um boi manso. O leão selvagem deixa sua ferocidade... O cavalo se sujeita ao jugo... Este cachorro ouve as palavras e segue seu dono... Ensina-se aos núbios a língua do povo do Egito... Dize, portanto, a ti mesmo: farei como todos os animais..." (*Br. 295*).

O filho replica:

"... As tuas palavras são excelentes, mas a sua execução é determinada pelos espíritos..." (*Br. 295*).

E o pai:

"A madeira torta... o artesão a leva consigo, a endireita e faz dela um chicote de um poderoso. Da madeira direita faz um cajado..." (*Br. 295*).

À parte esta disputa pedagógica contida no intercâmbio epistolar entre pai e filho, o ensinamento se caracteriza também pela acentuada valorização do livro como instrumento de instrução:

"Faz-se o que se diz quando se estuda nos livros. Penetra nos livros, coloca-os no teu coração: tudo o que dirás será excelente. Um escriba destinado para uma função consulta os escritos" (*Br. 291*).

Mais uma vez a sabedoria consolidada pela tradição está no lugar da sabedoria pessoal. É, justamente, a exaltação da técnica da instrução, que se encontra cada vez mais determinada e freqüente nesta época:

"Considera-se funcionário um escriba pela destreza de sua mão e pela prática de seu ofício" (*Br. 291*);

onde prevalece o elemento técnico, isto é, a habilidade manual na escrita. Para os antigos sábios, a prerrogativa do seu poder não era a habilidade de sua mão, mas o bem falar; a figura humana e social do novo sábio é diferente, mesmo porque permanece idealmente ancorada no antigo, mas sua técnica se define como uma habilidade manual similar à dos demais ofícios.

É também de grande interesse neste ensinamento o longo aceno à educação na primeira infância, com os cuidados maternos que ela importa, a amamentação prolongada e os cuidados com as necessidades fisiológicas da criança:

"Duplica o pão que tua mãe te deu. Trata-a como ela te tratou: assumiu teu peso e não te deixou. Quando nasceste, após os teus meses (de gestação), ela te carregou no colo, pondo suas mamas na tua boca durante três anos. Apesar da repugnância de teus excrementos, nunca provou desgosto dizendo: Que farei?!" (*Br. 292*).

Segue a separação da criança da mãe para freqüentar a escola, que aparece cada vez mais claramente como uma instituição pública distinta da família:

"Colocou-te na escola, onde devias ser instruído nas letras, e todo dia ficava te esperando com pão e cerveja da casa" (*Br. 292*).

No final desse período e no início do Novo Império (época de Ramsés ou segundo império tebano, 18.ª-20.ª dinastias, cerca de 1552-1069 a.C.), alguns documentos nos informam melhor sobre o segundo aspecto da formação dos dirigentes, a preparação física em vista da guerra, até agora apenas entrevisto. Esta é a época posterior à invasão do Egito pelos misteriosos hicsos (e dos estranhos habiru, talvez os hebreus) e de sua expulsão ou êxodo, que sem dúvida exigiu do Egito um esforço militar específico. É também a época em que o Egito, seguindo o exemplo dos asiáticos e especialmente dos mesopotâmicos, moderniza as suas técnicas de guerra (carro e cavalo, arco composto, couraça de escamas metálicas) e atribui novo prestígio às virtudes militares, das quais, naturalmente, o faraó é a expressão suprema.

Vimos que para os nobres, e sobretudo no palácio do faraó, existia também uma educação física, especialmente a natação. Outros documentos, principalmente icônicos, comprovam outras atividades ginástico-esportivas ou militares: o tiro com arco, a corrida, a caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó) e a pesca, praticada e concebida como "caça aquática". O conjunto dessas atividades constituía o "dogma real". Num baixo-relevo agora perdido, do qual ficou somente uma reprodução gráfica feita por seu descobridor, o futuro Amenófis II é representado no momento em que o príncipe Min ensina-lhe como esticar o arco e as instruções comentam a imagem:

"O príncipe Amenófis se diverte aprendendo, sob a direção de This, o tiro com arco na sala do faraó... O príncipe This dá instruções sobre o tiro com arco e diz: Puxa o arco até tuas orelhas".

A estela da múmia do mesmo faraó, de fato, o exalta precisamente por estas virtudes militares:

"Conhecia a equitação e não havia um semelhante a ele neste numeroso exército. Ninguém conseguia dobrar o seu arco e ninguém o alcançava na corrida... Dobrou três mil arcos duros, para testar o

trabalho de seus fabricantes e para distinguir o artesão perito do artesão ignorante... Eis ainda o que fez: entrou no seu pavilhão setentrional e viu que tinham preparado para ele quatro alvos de cobre asiático, de um palmo de espessura, e a distância entre os postes era de vinte côvados. Sua majestade apareceu montado no seu cavalo como Montu na sua potência, pegou no seu arco, apanhou junto quatro setas e avançou atirando, como Montu com o seu aparato: suas setas atravessaram o alvo. Em seguida atacou outro alvo. É uma façanha que ninguém jamais realizou e de que jamais se ouviu falar, atirar uma seta contra um alvo de cobre, atravessá-lo e cair no chão, com exceção do rei forte e potente, que Amon fez vitorioso, do rei do Alto e do Baixo Egito, valoroso como Montu! Eis que, ainda adolescente, ele amava os seus cavalos e gostava deles: seu coração vibrava em tratar deles, pois ele entendia de cavalos e tinha habilidade em adestrá-los...".

A estela relata, portanto, um recorde esportivo, que pressupõe um longo treinamento, conforme demonstra o baixo-relevo perdido. De outros faraós, como de Thutmósis III ou de Ramsés II, celebram-se as façanhas militares em batalha. Sesóstris, no relato de Sinuhe, é exaltado pela força do braço, a velocidade do pé, a firmeza do coração. Mas, fora a estela de Amenófis, poucos documentos falam explicitamente de uma escola ou da educação físico-esportiva como treinamento para a guerra.

A educação física, de fato, é preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação "oratória". Obviamente, esta também se realiza num lugar separado do exercício efetivo da arte aprendida, distinguindo-se nisto da aprendizagem, que se identifica plenamente com a prática do ofício e é realizada no trabalho, onde adultos e adolescentes vivem juntos. Conviver em guerra poderia trazer a morte; portanto, o treinamento dos guerreiros é uma escola, isto é, um ambiente separado para os adolescentes.

Como se verá também em outras literaturas, as primeiras façanhas são atribuídas aos deuses. Um texto da 20.ª dinastia tem duas divindades como protagonistas: Hórus e Seth, que se defrontam em duelo e seu interesse consiste no fato de ser apresentado como uma competição esportiva, com espectadores e juízes. Um outro texto da 19.ª dinastia, de conteúdo mitológico, fala-nos do filho da Verdade que

> "foi mandado para a escola e aprendeu perfeitamente a escrever, cumpriu todos os exercícios de luta e superou todos os seus colegas maiores, que estavam na escola com ele".

Para outras informações devemos recorrer a um tardio escritor grego, Diodoro de Sicília, que conta que o pai de Sesóstris reuniu todos os jovens egípcios nascidos no mesmo dia do filho e os confiou a instrutores e guardas, para que todos recebessem a mesma educação e

instrução. Não se admitia que comessem de manhã antes de terem corrido 180 estádios: uma educação, portanto, também ginástica que prefigura claramente a educação grega. Mas, esta educação é comprovada por um grego que, gregamente, comenta que dessa forma cresciam, quanto ao corpo, como atletas vigorosos, e quanto ao espírito, como homens capazes de comandar, porque tinham sido educados com os melhores métodos e através das atividades mais adequadas (*Bibli. hist., I:53-54*).

Diodoro acrescenta que as classes populares não praticavam a ginástica nem a música, porque achavam que o exercício físico diário não era saudável para os mais jovens e só levavam a uma força de curta duração, sendo, assim, perigosos. Isto demonstra que a escola do filho da Verdade e de Sesóstris é uma escola de cultura e de educação física para os nobres. Resta perguntar se e quanto os egípcios praticaram a atividade física como esporte. Heródoto e Diodoro de Sicília podem nos ser de valia, mesmo que confundam um pouco as idéias. Um e outro, a quatro séculos de distância, falam de uma missão enviada pelos cidadãos de Élida, a capital das Olimpíadas, aos egípcios, na época de Psamético II, para pedir conselhos sobre o melhor modo de organizar os jogos: isto leva a supor que, como em outras coisas, os egípcios também tinham a supremacia no esporte. Mas a resposta se limita a sugerir que quem hospeda e dirige os jogos não deve competir (um comportamento esportivo antagônico ao de hoje, dado parecer que, hoje, quem hospeda tem que ganhar). Esta hipótese de um hábito "esportivo" dos egípcios parece ser confirmada por um outro relato de Hérodoto, que teria assistido, na cidade egípcia de Kemnis, a competições atléticas que, pelo programa completo das competições e pela atribuição dos prêmios, não eram típicas dos egípcios.

Platão, por sua vez, testemunha a antiguidade e a continuidade da dança entre os egípcios (*Leis, 655 d, 657 b, 799 a*). Também esta era educação física.

5. *O Novo Império: generalização e consolidação da escola*

Do Novo Império nos vieram testemunhos não somente sobre a educação físico-militar, mas também sobre a instrução intelectual. Podemos considerar esta época como a da generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. A tradição literária aparece como o grande patrimônio a ser assimilado e com que se identificar e os autores como o modelo perpétuo a ser reproduzido. Como sempre acontecera na história, à criatividade segue-se a erudição. Eis algumas páginas de uma antologia escolástica:

"Os escribas cheios de sabedoria, do tempo que seguiu ao dos deuses... escolheram como próprios herdeiros os livros e os ensinamentos que deixaram. Elegeram como sacerdote ritualista o rolo de papiro; da prancheta da escola, fizeram o seu filho preferido. Os ensinamentos são as suas pirâmides; o cálamo, o seu filho; a prancheta de pedra, a sua esposa: do grande ao pequeno, todos se entregam a eles como filhos, porque os escribas estão à frente... E são chamados pelos livros que escreveram...
Sê escriba, fixa isto no teu coração para que o teu nome se perpetue como os teus livros: um livro é melhor do que uma estela incisa, melhor do que um muro firmemente construído. Um livro é melhor que uma casa construída, melhor que um túmulo no Ocidente. Existe um homem semelhante a Hergedef ou um igual a Imhotep? Não existiu em nosso tempo um homem como Neferty. Lembra o nome de Ptah-emgiehuti e o de Khakheper-ra-seneb. Há alguém semelhante a Ptahhotep ou a Kares? Os sábios prediziam o futuro e o que saía de suas bocas se realizava: eis por que suas palavras se tornavam provérbios e estão escritas em seus livros. Os filhos dos outros são entregues a eles como herdeiros, como próprios filhos. Também após o seu desaparecimento, a sua potência mágica, lida num ensinamento, pertence a todos..." (*Br. 301*).

Também em numerosos outros textos, mais fragmentários e de menores proporções, podemos reunir diversas indicações de reflexões pedagógicas. Eis, por exemplo, exaltado o valor do ensinamento, graças ao qual o homem pode melhorar sua própria natureza, que parece um desenvolvimento do tema já abordado no ensinamento de Any ao filho Konsuhotep:

"Não digas: todo homem é segundo sua natureza, ignorante e sábio ao mesmo tempo... O ensinamento é bom e não cansa" (*Br. 304*).

Tornam-se freqüentes também os temas da sátira dos ofícios:

"Sê escriba: esse ofício salva da fadiga e te protege contra qualquer tipo de trabalho. Por ele evitas carregar a enxada e a marra e dirigir um carro. Ele te preserva do manejo do remo e da dor das torturas, pois ele te livra de numerosos patrões e superiores" (*Br. 307*).

O mesmo tema volta num outro desses textos:

"O homem sai do seio de sua mãe e corre para o seu patrão. Mas o escriba, ele chefia todos os tipos de trabalho neste mundo" (*Br. 307*);

"Olha com os teus próprios olhos: os ofícios estão na tua frente" (*Br. 318*),

e segue uma relação semelhante à da sátira de Khety, de ofícios antigos, tais como o lavadeiro, o oleiro, o sapateiro, o carpinteiro, e de ofícios novos, desconhecidos ou não considerados por Khety, tais como o tabelião, os mercadores e os tripulantes dos navios para o tráfego de ultramar. Perante estes ofícios, a profissão de escriba parece ser caracteristicamente destinada a pessoas cujo físico é frágil (que será depois o destino de Públio Cipião, filho do Africano; mais tarde, com base no mesmo critério, se escolhiam os filhos a serem encaminhados ao sacerdócio):

> "Sê escriba, para que teu corpo se conserve liso e tuas mãos logo não se cansem(?), e assim tu não queimas como uma lâmpada, como quem tem um físico débil, já que tu não tens estrutura óssea de homem. Tu és alto e magro: se levantares um peso, cairás debaixo dele. Procura ser escriba, uma boa profissão apropriada para ti" (*Br. 319*).

Muitos destes novos ensinamentos se apresentam como uma carta enviada por um escriba mais velho e mais sábio a outro escriba mais jovem ou ainda aprendiz, que é figurado como recalcitrante ao estudo:

> "Mahru, escriba do arsenal do faraó, diz ao escriba Panhem: Esta carta é levada a ti com este objetivo: não sejas uma pessoa insensata, que não tem educação. Passa-se o dia ensinando-te e a noite instruindo-te, mas tu não escutas nenhum ensinamento e ages a teu modo" (*Br. 305*).

Nestes documentos aparece cada vez mais freqüente, com base nesta hipótese escolástica do aluno indisciplinado, a prática das punições corporais: *verba verberibus* ou *"il verbo a suon di nerbo"* (ensina-se através de punições):

> "Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada" (*Br. 309*).

O mesmo tema é encontrado nesse texto:

> "Disseram-me que abandonaste a escritura e ficas andando à toa. Deixaste a escritura e transformaste teus pés num par de cavalos... Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido" (*Br. 311*).

Andar à toa, cair na gandaia (bebidas, farras, mulheres) é motivo recorrente de castigos nestes textos, e quase sempre o jovem indisciplinado é comparado aos animais rebeldes que precisam do chicote para serem domesticados:

> "Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo" (*Br. 314*);

e, junto com as surras, aparecem a reclusão e os grilhões:

> "Quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo, porque fiquei com eles três meses" (*Br. 314*).

Além deste tema das punições, presente também nos documentos iconográficos, o outro tema focalizado nestas coletâneas escolásticas, como vimos, é a acentuação do aspecto técnico do ofício de escriba, que se caracteriza pela aquisição da habilidade das mãos e dos dedos para escrever, e da boca para ler. Note-se que se lê com a boca e não, como diremos nós, com os olhos, porque se aprende a ler os textos propostos cantarolando-os em voz alta junto com os colegas e a leitura silenciosa permanecerá por milênios uma exceção:

> "O teu coração compreende, os teus dedos têm a habilidade, a tua boca tem a capacidade de ler" (*Br. 317*).

A destreza da mão na escrita é sinal de maturidade educacional:

> "Liberaram-me quando a minha mão estava hábil" (*Br. 314*);

e pelo contrário:

> "Não pensas em quem não é hábil de mão?" (*Br. 319*):

ele será obrigado aos trabalhos pesados, dos quais o escriba está isento.

Entre estas coletâneas, uma nos dá ao vivo uma descrição de momentos da vida escolar. É a *Jornada do aluno diligente*:

> "Vem, descrever-te-ei o comportamento do escriba quando se diz: Depressa! Para o teu lugar! Os teus colegas já estão fixos nos livros: não sejas preguiçoso! Ora dizes: Três mais três. Ora lês diligentemente no rolo de papiro. Ora deves fazer os cálculos em silêncio e que não se ouça a voz da tua boca. Escreve com a mão e lê com a boca; pede conselho. Não sejas negligente nem passes um dia na ociosidade, senão, ai de teu corpo! Segue os métodos do

teu mestre, ouve seus ensinamentos. Sê um escriba: Eis-me aqui! Dirás sempre que te chamem. Cuida de nunca dizer: Ufa!" (*Br. 314*).

Porém, na época ramsediana, o documento mais original e mais rico de informações é a *Carta polêmica do escriba Hori* ao escriba Amenemope (*papiro Anastasi I*): um exemplo de retórica, nascido na escola para a escola, que mereceria uma análise particularizada pelo significado que a antiga arte do bem falar teve na tradição egípcia, mas que é interessante também pelas informações que fornece sobre o conteúdo da formação de um escriba. Na realidade, trata-se de um dos pouquíssimos textos, talvez três ao todo, que nos informam sobre o ensino da matemática no antigo Egito.

O escriba Hori, após ter exibido sua capacidade estilística, provoca o adversário a responder a questões de matemática, geometria, geografia, engenharia e outras. Temos aqui um exemplo vivo da cultura técnica, e não mais sapiencial como outrora, que um escriba devia possuir. Todas as questões são muito concretas: cálculo das rações para os soldados, dos tijolos para a construção de uma rampa, da mão-de-obra para o levantamento de um obelisco ou para o esvaziamento de um armazém, do abastecimento necessário para uma expedição para a Síria e, finalmente, informações sobre numerosas cidades estrangeiras.

Quanto ao ensino da matemática e da geometria, além do *papiro Anastasi I* temos somente outros dois papiros: o primeiro, de uso escolástico, é o *papiro de Moscou*, e o outro, de caráter técnico, é o *papiro Rhind*. Os dois documentos mostram as tarefas práticas relacionadas com a função do escriba, ou melhor, dos escribas e suas múltiplas especializações, que compreendiam o cálculo das superfícies dos campos, dos volumes dos armazéns ou dos edifícios, das instalações para a fabricação do pão, das dosagens para a cerveja ou dos impostos dos súditos e assim por diante. O *papiro de Moscou* relata problemas relativos ao cálculo de frações e de volumes e contém, enfim, a avaliação do mestre:

"Encontraste a resposta exata".

Quanto ao método, este prescindia de qualquer indicação dos pressupostos teóricos e se limitava a fornecer algoritmos, isto é, exemplos de procedimentos práticos com números simples, a serem repetidos até estarem decorados e para serem aplicados aos casos mais complexos:

"Faze assim em todos os casos semelhantes, como te foi sugerido por este exemplo".

Mas, embora o conteúdo se referisse a casos concretos da vida cotidiana, na realidade os exemplos tinham o caráter de arbitrariedade e de absurdo que os exercícios escolares conservarão durante milênios,

como numa questão em que se pede para dividir um pão entre cinco pessoas, de modo que os três primeiros recebam sete vezes mais do que os dois últimos. O que importava era assimilar, até se tornar um automatismo, o algoritmo da operação: o exemplo tinha a função de fórmula. Qualquer raciocínio, teoria ou justificativa lógica eram reservados aos graus superiores dos estudos.

Outros documentos que nos ajudam a entender a sabedoria típica dos escribas, que lhes permitia controlar uma complexa administração estatal, são os chamados *Onomastica*, antiqüíssimos ancestrais dos nossos dicionários, ou melhor, das nossas enciclopédias.

Encontram-se *Onomastica* no Egito e também na Mesopotâmia. Para o Egito lembramos o de Ramsés (1750 a.C.) e o de Amenópe, "escriba de livros sagrados na Casa da Vida" (cerca de 1100 a.C.).

O início deste último revela grandes ambições culturais e educativas, prometendo um compêndio de todo o saber:

> "Início do ensinamento para iluminar as mentes, instruir o ignorante e ensinar todas as coisas que existem: aquilo que Ptah criou, que Thoth copiou, o céu com suas maravilhas, a terra e tudo o que nela existe, aquilo que as montanhas expelem, as inundações irrigam, todas as coisas iluminadas por Ré, tudo aquilo que cresceu sobre o dorso da terra e tudo aquilo que foi pensado pelo escriba das sagradas escrituras na Casa da Vida, Amenópe, filho de Amenópe" (*Berl. 10495*).

O escrito mostra em seguida que este saber universal fundamenta-se numa concepção do universo real dominada pelas exigências práticas da vida da corte e, portanto, muito diferente das modernas classificações das ciências (embora se saiba que esta classificação, mil vezes tentada, sempre se renova). Trata-se de uma listagem de palavras, cada uma indicando uma realidade: são ao todo seiscentos os termos que nos chegaram, talvez menos de um terço do texto original. Este, segundo Gardner, pode ser subdividido em várias rubricas: 1. Introdução. 2. Céu, água e terra. 3. Pessoas: a corte, ofícios, profissões. 4. Classes, tribos, tipos de seres humanos. 5. As cidades do Egito. 6. Edifícios e suas partes, tipos de terra. 7. Terrenos agrícolas, cereais e seus produtos. 8. Bebidas. 9. Partes do boi e tipos de carne.

Esta não é a única lista de palavras-coisas. Existem outras coletâneas com listas de vários produtos naturais, minerais, vegetais e peixes. Sua destinação é incerta: se exercícios de compilação ou listas de tributos. O interesse não é tanto filológico mas de conteúdo, isto é, são listas de coisas reais e não de palavras, como em nossos vocabulários.

6. *O período demótico: testemunhos egípcios e gregos*

No período demótico (1069-333 a.C.) encontramos outros documentos repletos de informações esclarecedoras: trata-se dos habituais ensinamentos e, além disso, dos achados arqueológicos, que constituem o material concreto do ensinamento: óstracos e papiros.

O *Ensinamento de* (um outro) *Amenemope*, embora inevitavelmente repetindo os antigos esquemas, apresenta algumas características peculiares. O título-sumário — "Início do ensinamento de vida, das lições de saúde..." — já define o objetivo do ensino de maneira um tanto diferente do antigo Ptahhotep, que não é mais o bem falar, isto é, a oratória política praticada ativamente nos conselhos e nas assembléias, mas

> "todas as regras de tratar com os grandes e as normas das pessoas da corte" (*Br. 491*).

Trata-se não tanto de um manual do "político", mas de um manual do "cortesão", para uso de um jovem que, proveniente de classes subalternas, deve antes de tudo assimilar os costumes dos grandes e preparar-se para a subordinação. Enquanto os ensinamentos mais antigos traçavam as vantagens da profissão de escriba, aqui tudo parece estar centrado na recomendação — certamente antiga, mas aqui exclusiva e exasperada — da obediência e da submissão. Nos trinta cantos ou estrofes que compõem o texto, este tema se repete até a obsessão:

> "Quando erras perante o teu superior e teus discursos ficam desconexos, tuas adulações serão retribuídas com afrontas e tuas lisonjas com pancadas (*Estr. 11*). Dize a verdade perante o nobre, para que não se torne dono de tua cabeça (*Estr. 15*). Não fiques comendo pão perante um magnata (*Estr. 23*). Não escutes as conversas de um magnata na sua casa e não as espalhes fora para outros (*Estr. 24*). Não ofendas a quem é maior do que tu... Deixa que ele te bata, enquanto tua mão fica sobre o peito; deixa que ele te ofenda, enquanto tua boca cala: amanhã, se estiveres na frente dele, te dará pão à vontade. O cão late para quem lhe dá pão, pois ele é o seu dono" (*Estr. 27*)...

Semelhante insistência ao menos em parte é nova, ou melhor, é a exasperação de algo antigo.

Outro elemento focalizado nesse documento é a honestidade escrupulosa no cumprimento do próprio ofício: aí paira a presença do deus Thoth, sob a forma do íbis ou babuíno:

"Não molhes o cálamo para ser nocivo. O nariz do Íbis é o dedo do escriba. Cuida para não ofendê-lo. O Babuíno senta em Hermópolis, mas o seu olho circula sobre as duas terras. Se vir alguém errando com o seu dedo, joga no rio o alimento dele" (*Estr. 15*).

Já vimos esta insistência sobre a técnica manual — dos dedos — do escriba e já a comentamos: ela identifica o caráter profissional do escriba e evidencia, mais uma vez, o caráter escolástico e livresco da sua cultura e da sua formação, e não mais sapiencial como o da antiga arte de falar nos conselhos ou para aplacar as multidões.

A estas informações provenientes das fontes egípcias podemos acrescentar o que mais tarde nos transmitirá Platão.

Platão, nas *Leis*, auspicia que os gregos aprendam de aritmética e geometria tanto

"quanto no Egito até a enorme massa das crianças aprende junto com os primeiros rudimentos da escrita" (*VII 819 b*);

e se refere especialmente aos problemas da comensurabilidade e incomensurabilidade das grandezas. Mas insiste, especialmente, sobre a metodologia do ensino no Egito, relatando-nos um dado que, na verdade, não aparece nas fontes originárias, tão cheias de testemunhos sobre o cárater opressivo da didática e da relação pedagógica em geral. Ele diz:

"Foram inventadas para as crianças pequeninas, no que se refere ao cálculo, noções aritméticas a serem aprendidas através do jogo e da diversão; subdivisão de maçãs e de coroas entre um número mais ou menos grande de alunos, dando a cada um sempre o mesmo número; ou distribuição alternada e sucessivamente, segundo a sua ordem habitual, do papel de lutador ou pugilista e respectiva reserva, acoplados em pares para o combate. Outros, após terem misturado em certo número de taças de ouro, de prata, de bronze e de outros metais, distribuem todas essas taças para o jogo de várias formas, adaptando ao jogo as aplicações úteis dos números necessários. Isto traz grande proveito para as crianças que aprendem, preparando-se, assim, para ordenar um acampamento, para guiar em marcha as tropas, para conduzir uma expedição e administrar uma casa, tornando-se homens mais ativos e mais úteis a si mesmos em qualquer campo. E sucessivamente com as mensurações relacionadas ao comprimento, à largura e à profundidade. Dessa forma as crianças crescem livres de certa ignorância, tão difundida entre os homens, sobre coisas elementares, e que torna o homem rídiculo e vergonhoso" (*VII, 819 b-d*).

Citamos esta longa passagem de Platão — que prossegue mostrando os casos de incomensurabilidade de comprimento, de largura e de

profundidade até então desconhecidos para os gregos, mas parece que que conhecidos dos egípcios — porque ele fala destas coisas como se as tivesse visto pessoalmente ou ouvido de testemunhas bem informadas. Quanto aos conteúdos, Platão nos dá informações novas e aceitáveis, mas quanto à didática lúdica e centrada na criança, e quanto aos fins desta educação, os dados são imponderáveis e um tanto duvidosos. De fato, o objetivo de tornar a enorme massa das crianças egípcias em guerreiros, aptos não somente a obedecer, mas também a comandar em guerra, corresponde mais do que tudo aos costumes da *pólis* grega.

Mas podemos dizer algo sobre o jogo infantil: o antigo Egito nos transmitiu, através dos achados arqueológicos, tanto brinquedos como representações de jogos; junto com as fontes literárias apresentadas e os testemunhos iconográficos, eles podem constituir uma preciosa fonte de informações sobre os aspectos concretos da educação.

É preciso, agora, perguntar qual teria sido, em geral, mesmo com as inevitáveis oscilações do tempo, a difusão da instrução na sociedade egípcia. Platão, como observamos, fala da difusão em massa do alfabeto; outras informações a respeito nos dará Diodoro de Sicília, registrador atento destas notícias.

A documentação que chegou até nós demonstra claramente que a formação de que falamos era destinada exclusivamente às castas dominantes, aos nobres ou aos funcionários. Trata-se, portanto, ou da inculturação ético-comportamental do homem de qualidade ou da instrução profissional do administrador do Estado. Atrás desta inculturação e desta instrução devia existir, sem dúvida, um centro de elaboração da sabedoria e da paciência ou cultura, a nível mais profundo e desinteressado, ocultado pelo empirismo prático. Mas toda a teoria subjacente a essa prática, elaborada talvez sobretudo nos templos pelas castas sacerdotais, foge ao nosso alcance: não sabemos como teriam sido elaboradas as bases teóricas e as diretrizes gerais dos conhecimentos matemáticos, geométricos e astronômicos. Diodoro de Sícilia nos dá, todavia, uma idéia, quando escreve que

> "Os sacerdotes instruíam os filhos também nas letras sagradas e em outras coisas que concernem aos conhecimentos comuns, cuidando especialmente do estudo da geometria e da aritmética" (*I, 3, 1*).

De acordo com este testemunho, que não tem perspectivas cronológicas e, por isso, unifica além do devido a continuidade da história egípcia, existe uma educação de casta dos sacerdotes, que é transmitida também de pai para filho e que consiste nas "letras sagradas" (*ierà grámmata*), que não estão claramente definidas, e nos "conhecimentos comuns", que não são exclusivos dos sacerdotes e difundidos também entre os leigos, consistindo essencialmente nos ensinamentos científico-práticos. Se a distinção entre letras sagradas e conhecimentos comuns

é clara, não parece que a fundamentação teórica dos conhecimentos comuns tivesse os templos como centro de elaboração. A análise nos leva a supor, porém, que às classes dominantes coubesse, na juventude, a tarefa da guerra e, na velhice, a tarefa do culto e da cultura. E se a distinção entre homens de armas e homens da palavra não era clara e relativa à casta, mas constituía, no interior das classes dominantes, somente um revezamento de idades, é nestas classes, em suas tarefas religiosas ou laicais, que tem origem a elaboração de toda a cultura sagrada ou comum. São suposições, porque, na verdade, sabemos muito pouco a respeito.

É Diodoro de Sicília que também nos dá uma informação referente à instrução da massa popular bastante atendível, embora sem indicações cronológicas, e que podemos relacionar com aquelas de Platão, já mencionadas. Ele diz que:

> "O resto da multidão dos Egípcios aprende dos pais e dos parentes, desde a idade infantil, os ofícios que exercerá na sua vida. Ensinam a ler e escrever um pouquinho, não a todos, mas àqueles que se dedicam a um ofício" (*I, 3, 16*).

Trata-se, sem dúvida, de uma informação rica em implicações. Mas antes de tudo é preciso esclarecer que "o resto da multidão" compreende, na realidade, não a totalidade do povo, mas só aqueles que exercem uma atividade ou arte. Existe, portanto, uma outra "multidão" de indivíduos, aqueles que não têm nem arte e nem parte — como se costuma dizer —, para os quais obviamente não há nenhuma transmissão educativa, nem de técnicas propriamente culturais ou imediatamente produtivas. E esta será uma constante da história de todos os povos. Somente a "multidão" daqueles que exercem uma arte, daqueles que conhecemos nas sátiras dos ofícios ou nos *Onomastica*, recebe uma instrução intelectual, isto é, um pouco de leitura e de escrita, e uma preparação profissional relativa ao ofício tradicionalmente exercido pela família. É o próprio exercício profissional, manual, imediatamente produtivo, que exige um mínimo de conhecimentos da instrução formal, indispensável quer para a transmissão dos conhecimentos científico-técnicos parciais e especializados, quer para as relações sociais que o ofício, a aquisição das matérias-primas e a venda do produto supõem.

Quanto às formas de organização do treinamento profissional, elas estão documentadas não tanto nos textos literários, mas principalmente nos testemunhos iconográficos, que mostram as crianças trabalhando junto com os adultos, aprendendo destes, no trabalho, as habilidades do ofício. É Platão quem descreverá com extrema clareza este processo.

É de supor também, embora nada esteja documentado, que a multidão intermediária dos produtores especializados (distinta dos simples trabalhadores braçais), além da instrução intelectual e profissional men-

cionada, recebesse também das classes dominantes uma inculturação (ou melhor, uma aculturação, já que vinha de fora da sua classe) ético-comportamental, subproduto da cultura privilegiada. Obviamente esta aculturação se exercitou, numa forma cada vez mais degradada, também sobre a multidão dos excluídos. De fato, numa sociedade dividida em classes, todas as classes têm seus costumes particulares, mas, contemporaneamente, ressente-se do incontrastável processo de aculturação por parte dos dominantes: a classe dominante é sempre um demiurgo que configura a sociedade toda à sua própria imagem e semelhança.

A tradição dos "ensinamentos" continua depois da conquista grega e da entronização, no Egito, de um grande centro de cultura helênica. Sabe-se, porém, que ao ginásio, como centro da vida cultural dos gregos em todo o Oriente conquistado por Alexandre Magno, continua se contrapondo no Egito a "casa da vida", como centro da tradição e símbolo da cultura egípcia.

CAPÍTULO II

A educação na Grécia

Na Grécia encontraremos, embora com características diferentes, aspectos da educação do antigo Egito, que nos foram transmitidos e interpretados por autores gregos como: Heródoto, Platão, Diodoro de Sicília. Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o "pensar" ou o "falar" (isto é, a política) e o "fazer" a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.

A respeito, convém lembrar que a distinção de dominantes e dominados, passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: "Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei".

1. *As duas educações arcaicas*

a) A educação homérica

Ao se falar da Grécia, só se pode começar com Homero, "o educador de toda a Grécia", como dizia Platão. É ele, aliás, quem sugere a distinção entre o "dizer" e o "fazer", que propusemos quase como critério interpretativo de toda a história da educação. Mas em Homero

os dois termos não estão em oposição e não indicam as opostas tarefas de quem governa e de quem produz, e sim os dois momentos da ação de quem governa. Os indivíduos das classes dominantes são guerreiros na juventude e políticos na velhice, de que é exemplo o velho Nestor, que, embora não combata, está sempre presente no campo de batalha, dando conselhos e sendo obedecido (*Il. VIII, 81*). Platão, teorizando sobre isso, projetará uma educação dos guerreiros, para escolher entre estes aqueles que, na velhice, serão os governantes-filósofos.

Na embaixada que os gregos enviaram a Aquiles (que se retirara à sua tenda), para persuadi-lo a voltar ao combate, aparece também o seu velho pedagogo Fênix (uma evidente interpolação na narração, mas sempre um mito muito antigo), que evoca sua ação de educador do herói, desde sua primeira infância até à participação na guerra de Tróia:

"E eu te fiz crescer, ó Aquiles, tão grande como agora és,
semelhante aos deuses,
e te amei de coração, tanto que tu nunca querias outro
quer para ir a um banquete ou te alimentar em casa,
se antes eu não te pusesse a sentar nos meus joelhos
e não te desse os bocados cortados e não enchesse teu copo de vinho
E quantas vezes molhaste minha túnica no peito,
esborrifando sobre mim o vinho em tuas manhas pirracentas!
Assim, por ti suportei muitas fadigas e muitos sofrimentos,
com esta idéia: já que os deuses não me concederam um filho,
por mim gerado, eu te considerava meu filho, ó Aquiles,
semelhante aos deuses,
para que um dia tu pudesses me defender de uma indigna morte"
(*Il. IX, 485-495*).

"Por ti me enviou para cá o velho Peleu, fustigador de cavalos,
aquele dia em que de Fthia te enviou, ainda criança, para
Agamenon,
quando ainda não conhecias a guerra implacável,
nem as assembléias, onde os homens se tornam ilustres:
para isto exatamente ele me enviou, para que te ensinasse tudo,
a ser orador de palavras e operador de fatos" (*Il. IX, 438-443*).

Fênix, *opáon* (isto é, companheiro) do velho Peleu é, então, nutridor de Aquiles na sua primeira infância, semelhante nisto aos nutridores egípcios, e em seguida seu educador nas palavras (*épea*) dos conselhos e das assembléias políticas, e nas ações (*érga*) de guerra durante a sua adolescência. Com termos semelhantes a estes de Homero vimos Ptahhotep ensinar ao filho a arte da palavra a ser falada no conselho e perante a multidão. Como se vê, trata-se de uma constante, apesar das diversidades específicas, na história da educação das classes dominantes.

É uma constante também a exclusão dos dominados desta arte dos dominantes. Como o faraó, pai de Merikara, investia contra o popular charlatão (*meduti*), que ele definia como "lodo" a ser eliminado e morto, varrendo até o seu nome, também na *Ilíada* o popular Tersites é descrito com um mau-caráter, "odiosíssimo", contra o qual Ulisses lança injúrias e pancadas, porque ousou falar mal dos reis na assembléia:

> "Tersites, língua confusa, embora arguto orador [*agoretés*],
> ... cala-te e não coloques o nome dos reis na tua boca...
> Assim falou e com o cetro lhe bateu o peito e as costas..."
> (*II, 246*);

e os próprios soldados elogiaram Ulisses,

> "que cortou o vozear daquele vilão insolente [*lobetér epesbólos*]
> (*II, 275*).

Encontraremos em nossa história outros Tersites.

Na *Ilíada* de Homero há outros educadores, embora nenhum seja claramente definido como Fênix. Pátroclo, por exemplo, não é somente o amigo de Aquiles, mas é antes de tudo seu "escudeiro", se assim pode ser traduzida a palavra grega *theràpon*; ele, embora menos nobre e menos hábil nas armas que Aquiles, pode, no entanto, assisti-lo com a palavra (outra vez!) e com o conselho (*XI, 786, 789*). Essa figura do escudeiro ou *theràpon* pode ser encontrada como uma constante da educação guerreira, em épocas ainda mais longínquas na história. Da mesma forma, na *Odisséia*, a deusa Atenas, sob a aparência do velho Mentor, se apresenta ao jovem Telêmaco, filho de Ulisses, como amigo do pai e nas vestes de *theràpon*, conforme o costume segundo o qual, na ausência do pai, os amigos assumem a tutela e a educação do filho deste. A *Ilíada* também nos apresenta o centauro Quíron, que não é propriamente um educador, mas um perito ou um mestre na medicina: Aquiles ensina a Pátroclo os remédios que Quíron lhe ensinara (*Il. XI, 830-832*); este é também um mestre de armas, já que as artes de médico e guerreiro são muito relacionadas, até complementares: quem com lança fere, com remédio sara.

Estes educadores arcaicos têm em comum algo de estranho: são pessoas que mataram ou tentaram matar e, por isso, tiveram que fugir de suas terras e procurar hospitalidade em outro lugar. Fênix, instigado pela mãe, tentou matar o pai por causa da amante: "Então, com bronze agudo, tentei matá-lo..." (*Il. IX, 458*); Pátroclo, num momento de ira, matou um colega de jogo: "Menêcio de Oponto trouxe-me até vós por triste homicídio..." (*Il. XXIII, 85-86*). De modo paradoxal, exatamente estes feitos pouco promissores lhes abrem o caminho para a

missão de educador. Afinal, o grupo dos hebreus, que matou 3 mil de seus irmãos por terem cultuado o bezerro de ouro, não foi promovido por Javé a educador do povo, formando assim a carreira dos levitas? Esta é, então, nos mitos antigos, a ideal "prosopopéia" do educador.

Mas, como sempre, atrás do educador humano esconde-se o educador divino: atrás dos levitas, Javé; atrás de Fênix, Pátroclo e Quíron, os deuses Zeus, Posêidon e Mercúrio. E até o próprio treinamento guerreiro é posto sob a proteção dos deuses, tanto em Homero como na Bíblia, para Davi. No livro XXIII da *Ilíada*, onde se descrevem os jogos fúnebres em honra de Pátroclo, o velho Nestor assim se dirige ao filho Antíloco, dando-lhe conselhos antes da corrida dos cavaleiros:

> "Antíloco, desde jovem ficaram amando-te
> Zeus e Posêidon e te transmitiram todas as artes
> dos cavaleiros: não precisas, portanto, que eu te ensine...
> (*305*).
> Tu, então, meu amado, desperta em teu coração toda a arte,
> para que os prêmios não fujam de ti" (*313*).

E a educação como obra dos deuses aparece também, na *Odisséia*, para habilidades não-guerreiras, porém mercantis: Autólico, avô materno de Ulisses,

> "era excelente entre os mortais
> em ladroeiras e perjúrios: foi um deus quem lhe deu esse dom,
> Hermes..." (*XIX, 395-396*);

mas, por sorte, Autólico não se dedicou à educação.

À parte, porém, os educadores assassinos, como Fênix e Pátroclo, Quíron é um centauro, metade homem e metade cavalo, e, como veremos, os cristãos se divertiram em zombar da figura do educador.

b) A educação hesiodéica

A lenda de Quíron educador pertence à tradição cultural que tem como representante outro grande poeta da Grécia antiga, Hesíodo, cantor não da civilização heróica, mas da civilização agrícola. Em Hesíodo têm origem aqueles *Ensinamentos de Quíron*, que constituem um patrimônio de sabedoria e de moralidade camponesa e que correspondem aos "ensinamentos" egípcios, mesopotâmicos ou hebraicos. Muito pouco chegou até nós: somente quatro fragmentos autênticos e alguns outros incertos, onde se encontra a exortação de honrar o pai e escutar a outra parte. O seu poema "Os trabalhos e os dias" constitui um testemunho excepcional de uma moral do trabalho, contra os poderosos e os prepotentes. Ele assim admoesta o irmão Perses:

"... lembra-te da minha exortação e trabalha, ó Perses, rebento divino, para que a fome te odeie e a gloriosa e honesta Deméter te ame e encha de provisões os teus celeiros... Quem vive sem fazer nada, deuses e homens o rejeitam com cólera. Ele assemelha-se, no seu comportamento, aos zangões que sem trabalhar consomem o fruto do fatigante trabalho das abelhas. Procura ter sempre boa vontade em trabalhar com regularidade e na justa medida, para que teus celeiros estejam cheios das provisões que cada estação oferece (*298-307*).
O trabalho não é vergonha, vergonha é a preguiça. Se trabalhas, logo o preguiçoso terá inveja de ti, ao ver os teus ganhos. Quem ganha honestamente consegue respeito e consideração. Na tua situação o trabalho é a única coisa justa, desde que dirijas o desejo do teu coração dos bens dos outros para o teu trabalho, provendo por meio dele o teu sustento. É o que te aconselho (*311-316*).
Se o teu coração deseja riquezas, faze o que te digo: trabalha, trabalha, acresce trabalho a trabalho" (*381-382*).

A tradição grega posterior freqüentemente contrapôs os dois modelos ideais de educação. O chamado "torneio poético" de Homero e de Hesíodo, talvez um exercício escolar (cf. Aristófanes, *A paz, 1.282, 1.887*), mostra o povo favorável a Homero e o rei a Hesíodo, que assim vence. Xenófanes de Cólofon, nos *Sillos*, lamentará que se tenha privilegiado demais Homero na educação das crianças, e Platão, como vimos, lembra, com intenções críticas que, apesar de tudo, Homero foi o educador de toda a Grécia (*Rep. X, 581c, 600 a-c*).

Assiste-se, enfim, a um conflito entre as duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores. A esse conflito se entrelaçará um outro que, com base social semelhante, dará origem à polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação. Neste conflito aparecerá o desprezo dos espíritos conservadores por qualquer ascensão das classes populares através da aprendizagem. Píndaro zombará dos *mathóntes*, isto é, aqueles que "sabem somente aquilo que aprenderam" (*Nemea*, III: 42; *Olimpica*, II: 94-96), porque não têm virtudes inatas. Lembre-se Nestor a Antíloco: "não precisas que eu te ensine".

É uma polêmica contra a transformação da educação guerreira em educação esportiva, que levará ao surgimento do profissionalismo e à invasão deste campo, inicialmente reservado aos nobres, por parte dos *mathóntes*, das pessoas do povo e, enfim, dos escravos. Mais tarde, Ésquines terá de lembrar que

"a lei diz que um escravo não deve nem fazer ginástica nem ungir-se nas palestras",

porque estas eram coisas reservadas aos livres, mas a história correrá neste sentido, de tal forma que a *areté*, a virtude guerreira de Homero e de Píndaro, se tornará *téchne*, técnica adquirida nos jogos gladiatórios.

Mas também nesta educação grega arcaica encontramos, mais ou menos integralmente documentada, a aculturação (moral, religiosa, patriótica) e a aquisição das técnicas, sobretudo as do governar, mas também as do produzir. As "palavras" e as "ações" de Homero e de Fênix reaparecerão na Grécia histórica como educação através da "música" (*mousiké*) e da "ginástica" (*gymnastiké*): por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade), e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro. É assim que as encontraremos definidas várias vezes em Platão.

Além da oposição entre as duas *paideíai* de Homero e de Hesíodo, dos guerreiros e dos camponeses (que em Laerte têm um ponto em comum), historicamente o ideal da educação ginástica sofrerá as críticas e as oposições de um outro ideal, quando em confronto aos *áristoi* surgirem novas forças sociais. Píndaro ainda não começara (início do século V a.C.) a cantar os vencedores de Olímpia, quando, da mercantil Jônia, o fundador da nova escola filosófica, Xenófanes de Cólofon (fim do século VI a.C.) criticava (em uma elegia que nos foi transmitida através de Ateneu, *10, 413*) qualquer forma de atletismo olímpico;

> "De fato, também se alguém é valente de punhos entre os homens
> no pentatlo ou na competição de luta,
> e se sobressai na corrida, que é mais apreciada,
> ou em todas as exibições de força que há nos combates,
> nem por isto um estado gozará de um governo melhor;
> insignificante será a satisfação do estado,
> se lá às margens do Piso alguém triunfa na atlética:
> tudo isto não enche os cofres da cidade" (*vv. 15-22*).

A este atletismo ele contrapunha uma habilidade diferente (*sophía*):

> "De fato, melhor do que a força,
> quer dos homens quer dos cavalos, é a nossa bravura.
> É errado dar valor a tudo isso, porque não é justo
> antepor a força à ciência tão útil" (*vv. 11-14*).

Uma ciência útil (*agathé sophía*): estamos a caminho de uma profunda mudança, em sentido democrático, dos ideais educativos. O nascimento da escola de letras, com a difusão da cultura que ela implica, será o seu resultado mais considerável.

2. *A educação no período clássico: ginástica e música*

Na música e na ginástica está baseada, também no período clássico, a educação dos cidadãos em Creta e Esparta, consideradas durante muito tempo modelo de política e de educação por todos os conservadores gregos. Nessas cidades a educação era tarefa precípua do Estado: confiada a um magistrado, o "pedônomo" ou legislador para a infância, ela não se realizava isoladamente, como para Aquiles, mas coletivamente, nas tropas (*aghélai*) ou nos coros (*choròi*). Um erudito do fim do século II d.C., Pólux, lembra no seu *Onomástikon* que, entre os dórios, isto é, em Esparta, a escola era chamada *chorós*, o mestre *choregós* (mestre do coro) e o ensinar *choreghéin* (*IX, 41, 24*). Através desta iniciação coral e social efetuava-se a preparação dos adolescentes para as tarefas da vida adulta do cidadão.

Desse mesmo tipo, mas de caráter privado, eram os centros de iniciação (*thiasoi*), também femininos, dos quais temos testemunhos nos carmes de alguns poetas, como Álcman, para os dórios de Esparta, e Safo, para os eólios de Samos.

Junto aos *thiasoi*, podemos mencionar as escolas dos filósofos, especialmente na periferia helênica, da Ásia Menor à Magna Grécia. É aqui que nasce a escola de Pitágoras (século VI a.C.). Seu princípio é que frente aos bens não-transmissíveis, como a força, a saúde, a beleza, a coragem, ou transmissíveis, perdendo-os quem os transmite, como a propriedade, os cargos, existe um bem que se transmite sem perdê-lo: é a educação, a *paideía*. Uma reflexão de grande relevância pedagógica (bem compreendida por Dante, quando fala do sumo bem que "como espelho, um a outro entrega", e muito freqüentemente esquecida por quantos temem a difusão da instrução): ela abre o caminho para a concepção da educação dos jovens como "fundamento" da sociedade. Pitágoras, no entanto, selecionava seus discípulos, além de à base da fisiognomia, de que ele foi o primeiro a tratar, segundo sua índole e capacidade. Na sua escola distinguiam-se quatro graus: os *acústicos* (ou *acusmáticos*), que tinham acesso à primeira educação musical, com mitos, cultos e cantos religiosos, memorização de poesias, instrumentos musicais, dança e ginástica (desta educação faziam parte também Hesíodo e Homero); os *matemáticos*, que estudavam aritmética, geometria, astrologia e música; os *físicos*, que eram introduzidos aos estudos da natureza ou filosóficos; e os *sebásticos*, que eram introduzidos na ciência sagrada e esotérica.

Estes *thiasoi* e estas escolas filosóficas ainda não são escolas públicas e, menos ainda, escolas do Estado, embora a escola de cultura e educação física aberta a todos esteja nascendo ou, talvez, já tenha nascido. Em Atenas, se atribuirá ao legislador Sólon, no início do século VI a.C., também uma legislação sobre a escola: o orador Ésquines, em um seu discurso judiciário *Contra Timarco*, lerá *ipsis litteris* aos juízes

do tribunal o texto destas leis (embora pareçam uma interpolação posterior), que tinham sido gravadas em escrita bustrofédica em tábuas de madeira no ano de 594 a.C. e que permaneceram expostas e acessíveis ao público durante cerca de quatro séculos.

Nestas leis falava-se sobre os deveres dos pais: além de fazer aprender a ler e a nadar, prover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos, a aprendizagem da música e da equitação, além de "praticar os ginásios, a caça e a filosofia". Além disso, davam-se disposições referentes mais de perto à escola, determinando o início e o término das aulas, o número de alunos por classe, a idade dos alunos, como também as características dos magistrados prepostos para a instrução (*Contra Timarco, 33-35*).

Após os exemplos de Creta e de Esparta, dos *thiasoi* e das escolas dos filósofos, e após as míticas leis de Sólon em Atenas, encontramos na mesma Atenas formas de educação (historicamente acertadas) baseadas na "música", com o mestre de cítara (*kitharistés*) e de flauta (*haulétes*), e na ginástica com o *paidotribes*. Estes são os herdeiros históricos do Fênix homérico. Mas embora ensinem em escolas abertas ao público, são educadores privados e não funcionários estatais, como em Creta e Esparta, apesar de logo a cidade intervir instituindo a magistratura pública do *pedônomo*, que é o inspetor das escolas. Nas famílias encontramos também o "pedagogo": ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua. Também nisto parece perpetuar-se o destino de Fênix e de Pátroclo, ambos fugitivos de suas pátrias, não por terem sido feitos escravos, mas por terem cometido delitos. Da mesma forma aconteceu ao filósofo Diógenes ser pedagogo dos filhos de Xeníades de Corinto, de quem foi escravo. E estamos já no século IV a.C.

3. *A escola do alfabeto*

Embora permaneçam firmes o conteúdo e os fins da educação (música e ginástica, não apenas para os poucos dominantes, mas agora, com o desenvolvimento da democracia, para todos os cidadãos livres), um fato novo intervém: nasce a escola de escrita. No antigo Egito vimos *Ensinamentos*, escritos ou mandados escrever pelo "vizir" pai e lidos e decorados pelos filhos prostrados no chão; vimos, em seguida, nascer a escola dos escribas (e a escrita hieroglífica era tão complexa, que o escriba que a dominasse tornava-se um homem de poder). Mas, na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendencionalmente a todos os cida-

dãos. Junto aos mestres de ginástica e de música surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*, que certamente não tem a autoridade do escriba egípcio, mas exerce uma importante função social. Sabemos que a escrita existia há muito tempo, especialmente para os usos da administração estatal, mas conhecera momentos de quase total eclipse. Em Homero ela é testemunhada apenas numa única indicação, no episódio de Proto que, expulsando Belerofonte, acusado por Antea de tê-la insidiado,

> "...deu-lhe sinais funestos,
> muitas palavras de morte gravadas em dúplice tábua,
> e o obrigou, para fazê-lo morrer, que a mostrasse ao sogro"
> (*Il. VI, 168-170*);

mas, em outro lugar, os nove guerreiros gregos dispostos a duelar com Heitor, "assinalaram cada um uma sorte": um sinal que não parece escrita de palavras (*Il. VII, 175-190*).

Na época de Sólon (século VI a.C.) era praticada a escrita alfabética bustrofédica para as leis, que só foi abandonada no início de 570 a.C. O novo uso da escrita difundiu-se rapidamente através da escola, embora restassem bolsões e casos de analfabetismo: se no *Teseu* de Eurípedes, um pastor analfabeto descreve as letras de THESEUS, que o público ateniense evidentemente tinha condições de reconhecer, Aristides, porém, teve que escrever num caco o seu nome para um cidadão "analfabeto e muito rude" que queria exilá-lo (Plutarco, *Ar.*, *VII*, *7-8*). Mas a difusão da escrita através da escola deve ter sido rápida entre os cidadãos livres. Ela entrou no rol das "coisas que um jovem livre deve conhecer" (Ésquines, *Contra Timarco*, *I*, *7*): uma fórmula recorrente na tradição grega e latina.

Sabe-se com certeza que, depois que Sólon determinara a leitura pública de Homero, prescrevendo que dois rapsodos o lessem "alternativamente, de modo que o primeiro parasse lá onde o segundo começava" (Diógenes Laércio, *Lyc.*, *I*, *57*), em meados do século VI a.C. Pisístrato providenciou que os dois poemas fossem registrados por escrito: sinal de um uso mais consolidado da escrita e, também, estímulo determinante a sua difusão posterior. A declamação de Homero nas Panatenéias, introduzida por Hiparco († 514 a.C.), conforme relata Platão (*Hyp.*, *228*), deixa pressupor uma aprendizagem difundida de Homero através de uma verdadeira escola de letras.

Quanto à data de nascimento desta escola do alfabeto, que podemos considerar uma das grandes guinadas na história da humanidade, em vão se procuraram provas precisas e seguras; se a escrita alfabética já estava em uso há tempo, sua transmissão em formas e lugares mais ou menos institucionalizados como escola certamente devia existir. Mas os testemunhos escritos mais precisos começam a ser encontrados somente no início do século V a.C. e, como freqüentemente acontece, são

indiretos e não-intencionais: talvez de notícias trágicas. Estranho destino da história da educação que nos leva a falar de educadores assassinos e de crônicas de desastres para ver nascer a escola!

Heródoto conta em suas *Histórias* um episódio de 496 a.C., um ano cheio de desgraças para a ilha de Quios:

> "Naquela mesma época na cidade, antes da batalha naval (desastradamente perdida), sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras caiu o teto e, de cento e vinte crianças, se salvou só uma" (*VI*, *27*).

Uma triste notícia, um fato que desolou a desventurada cidade; mas para nós é informação atendível que no ano 496 a.C. (e obviamente antes), naquela cidade (e presumivelmente em outras), havia escolas freqüentadas por muitas crianças, onde se ensinava não (ou não só) a cítara, a flauta e a ginástica, mas também as letras do alfabeto.

Muito tempo depois (no século II d.C.), Pausânias conta, em sua *Descrição da Grécia*, um outro episódio trágico, neste caso desportivo, do ano de 492 a.C.:

> "Dizem que Cleômedes de Astipaléia, enfrentando-se no pugilato com Icos de Epídauro, matou-o no combate e, condenado pelos juízes olímpicos à perda da vitória por ter agido desonestamente, enlouqueceu de dor e, voltando a Astipaléia, entrou na escola onde havia umas sessenta crianças, derrubou o pilar que sustentava o teto; e o teto caiu sobre as crianças..." (*VI*, *9*, *6*).

Mas estes são testemunhos não de contemporâneos, embora Heródoto esteja bastante próximo do acontecimento que narra. Coetâneos, porém, são seguramente alguns testemunhos iconográficos que se encontram em algumas pinturas de vasos. Elas "fotografam", por assim dizer, a atualidade da escola que os pintores tinham diariamente presente: são vasos de Onésimo, de Duris e de outros, que datam do início de 490 a.C. Como no *kýatos* em figuras vermelhas de Onésimo, estão representados a escola de ginástica, de música e agora também a de letras, com o mestre, o aluno que lê ou escreve e até os instrumentos didáticos, entre os quais o eterno chicote (*nártex*) e o cesto com um rolo de papiro — o livro daquela época — evidenciando claramente o seu título: trata-se dos *Ensinamentos de Quíron* (*Kheíronos hypothécai*). E não falta o pedagogo, que assiste a criança e a acompanha para casa.

Podemos então dizer que no início do século V a.C., antes da vitória dos atenienses sobre os persas em Maratona, já existia uma escola de letras (*grámmata*) ou de bê-á-bá, que é a progenitora direta da nossa escola. Devia ter surgido há pouco e talvez ainda não tivesse encontrado o apoio dos conservadores, se é verdade o que o poeta cômico Aristófanes, evocando em *As nuvens* a educação antiga (*archaía paideía*) dos

guerreiros de maratona, fala do pedotriba e do citarista, mas ignora o gramático, do qual, sem dúvida, alguns daqueles guerreiros (como atesta Onésimo) já poderiam ter sido alunos. Ouçamos Aristófanes, em *As nuvens*, onde o "Justo" evoca a educação antiga em sua discussão com o "Injusto":

> "*Justo* — Mostrarei, portanto, qual era a educação antiga, quando eu, defendendo a justiça, crescia e a sabedoria era norma. Exigia, antes de tudo, que as crianças não se ouvissem respirar. Além disso, todas as crianças de um bairro andavam bem disciplinadas com o mestre de música: nuas, nevasse denso feito farinha. Ele lhes ensinava primeiramente a cantar, sem apertar as coxas:
> 'Pálades, tu tremenda ruína dos cidadãos . . .'

ou:

> 'Alto um grito de longe nos chega. . . ',
> trazendo aquele canto que nos foi transmitido pelos nossos pais. E se algum deles se fizesse de palhaço ou tentasse desafinar, como fazem hoje em dia as crianças de Frines, apanhava de santa razão: pelo ultraje às Musas. Perante o mestre de ginástica, as crianças deviam sentar com as pernas esticadas e fechadas, para não mostrar as vergonhas às pessoas de fora. Quando alguém se levantava, devia aplainar a areia, de modo a não deixar traços de sua adolescência para aqueles que querem se aquecer! Naquela época, nenhum rapaz se ungia abaixo do umbigo: na região das vergonhas lhes florescia uma pelugem tenra, como a dos frutos do marmelo. Sem fazer voz frouxa, não ia sozinho oferecer-se ao amante, piscando o olho. Num banquete, não era permitido passar a mão nas cabeças de rábano, nem roubar o aneto e o aipo dos mais velhos, nem fazer-se de glutão ou rir grosseiramente, nem pôr as pernas uma sobre a outra!
> *Injusto* — Velharia, de antes do dilúvio! Cheira a cigarras mofadas!
> *Justo* — Dize o que quiseres: a minha educação é esta; foi esta também a educação que receberam os guerreiros de Maratona. Tu, porém, aos jovens de hoje só ensinas a se exibirem de manto" (*vv. 961-985*).

Aqui a inculturação religiosa, cívica e moral aparecem em primeiro plano; falta, porém, como seu instrumento, a escrita, os *grámmata*. Também numa outra comédia de Aristófanes, hoje perdida, *Os banqueteadores*, onde se tratava de dois pais que educavam de modo diferente seus filhos, um à antiga e o outro à moderna, estava contida uma sátira vivaz da "nova educação", a *kainè paideusis*.

O que é certo, porém, Aristófanes aperceba-se disso ou não, é que a aculturação às palavras da tradição (os *épea*) passa agora através das letras (os *grámmata*): mudam os meios, mas o conteúdo e os ideais da

educação permanecem os mesmos. Meio século mais tarde, Platão, pela boca do sofista Protágoras, expoente da nova educação retórica para "o dizer e o fazer as coisas da cidade", destacará a continuidade desta educação, não só exatamente nesta expressão (o dizer e o fazer, que recorda a do Fênix homérico), mas também observando explicitamente que a sua arte é antiga e já fora praticada sob a máscara da poesia, das iniciações e profecias, da ginástica e da música. É exatamente a reconstrução que tentamos realizar.

4. *A carreira educativa e a didática*

Podemos, agora, acompanhar toda a carreira educativa da criança grega a partir da família, entrar em seguida numa escola e ver mais de perto seus ensinamentos. Tomaremos Ésquilo como primeira testemunha, com a terna figura da nutriz de Orestes, que agora já substitui a figura do nutridor masculino; não esquecendo, no entanto, que também em Homero encontramos uma nutriz: Euricléia, nutriz de Ulisses, que "o alimentou no seu peito" (*Od., XIX, 483*) e que Telêmaco chama de "avó" (*Od., II, 349*). Ouçamos, porém, as *Coéforas*:

> "... o meu Orestes, o anseio de toda minha vida,
> que recebi do seio de sua mãe e que eu criei.
> E o andar para cá e para lá nas noites em que chorava,
> e quantas outras lidas, todas vãs, por ele
> eu sofri... Tive que criá-lo como um cabrito
> que não raciocina — não é assim? — ele, uma criança cheia
> [de vontades.
> A criança ainda em fraldas nada diz:
> se tem fome, se tem sede ou se quer fazer xixi;
> as tenras entranhas da criança têm leis próprias.
> Tudo tentava prever mas, freqüentemente, admito-o,
> ficava enganada e tinha que lavar as fraldas,
> lavadeira e nutriz ao mesmo tempo.
> Foram estas, aliás, as duas tarefas de que me encarregou
> seu pai, entregando-me Orestes" (*vv. 748-760*).

É a vez de Platão, que assim nos fala, por intermédio de Protágoras, dos pais e da nutriz:

> "A partir da tenra infância e durante toda a vida, os pais educam e admoestam seus meninos. Logo que a criança começa a entender, nutriz, mãe, pedagogo e o próprio pai fazem de tudo para que ela se torne o quanto mais possível ótima. Perante qualquer coisa que ela faça ou diga, a ensinam mostrando-lhe: este é justo e aquele é injusto, este é bonito e aquele feio, este é santo e aquele ímpio,

isto se deve fazer e aquilo é proibido; se ela obedece de boa mente, tudo bem; se não obedece, é endireitada com ameaças e pancadas, como se fosse um lenho curvo e retorcido. Em seguida, entregam-na aos mestres, recomendando-lhes que cuidem do bom comportamento da criança mais do que do ensino das letras e da cítara. E disto cuidam especialmente os mestres. E quando as crianças já começam a entender as letras, isto é, começam a entender, primeiro, as letras faladas e, em seguida, as letras escritas, são colocadas na frente, sobre um assento, para que leiam os versos dos melhores poetas, que contêm muitos ensinamentos, muitas histórias educativas, solenes elogios e públicos encômios de homens virtuosos da antiguidade, e as obrigam a decorá-los para que a criança, por emulação, tente imitá-los, visando em tudo se tornar como eles. Os mestres de cítara, por sua vez, no que lhes compete, cuidam da temperança e se preocupam para que os jovens não pratiquem nada de mal. E quando já sabem tocar a cítara, ensinam-lhes os versos de bons poetas melódicos, adaptando tais cantos à música da cítara e se esforçando por imprimir no espírito dos jovens os ritmos e as harmonias, para que se tornem mais mansos e, tornando-se mais eurrítmicos e harmoniosos, sejam valentes no falar e no agir, porque a inteira vida humana precisa de ritmo e harmonia.

As crianças são enviadas também ao mestre da ginástica, para que, sendo seus corpos mais fortes, obedeçam melhor, como à voz dos remadores, às boas disposições da inteligência e não se tornem fatalmente covardes, quer em guerra quer em outras ações, pela fraqueza de seu corpo.

É claro que esta educação é possível especialmente aos que têm maiores possibilidades, isto é, aos mais ricos, cujos filhos começam a freqüentar os mestres em idade mais nova do que os outros e os deixam mais tarde.

Após terem deixado os mestres, a cidade os obriga a aprender as leis e a viver segundo seu modelo, para que não se comportem segundo seus caprichos; . . . Tamanha é, portanto, a preocupação dos particulares e do Estado pela virtude" *(Prot. 325 c-326 e)*.

Primeiro, pais, nutriz e pedagogo; em seguida, a recente figura do gramático; o citarista e o pedotriba, em escolas privadas abertas ao público; enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem das leis, isto é, dos direitos e deveres do cidadão. Esta é a carreira educativa nas escolas de Atenas em particular e, presumivelmente, também nas outras cidades.

Neste e em outros diálogos, Platão nos informa melhor sobre a metodologia do ensino desta nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética, da qual nos diz que primeiro se aprendiam as letras oralmente e depois as letras escritas. No *Crátilo*, por exemplo, diz que primeiro se recitavam os nomes das letras (*stoikheîa*), não as próprias letras, exceto quatro delas, a E, a Y, a O e a Ω (ômega)

(*393 d-e*). E no século I a.C., Dionísio de Halicarnasso nos informará sobre a persistência desta didática:

> "Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí, começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade" (*Opuscula, II, 4-16: 193*).

Este método, destinado a durar por milênios, é comprovado também por uma passagem da curiosa *Tragédia gramatical* (*Grammatiké tragoedía*), de um autor ateniense da metade do século V a.C., que nos foi transmitida pelo retor Ateneu, em seus *Sofistas em banquete*:

> "O ateniense Cálias fez o mencionado espetáculo gramatical, dispondo-o desta forma: o seu prólogo é constituído pelas letras do alfabeto e é preciso pronunciá-lo letra por letra separadamente, e terminá-lo voltando ao alfa:
> Alfa, beta, gama, delta, e a *e* dos deuses,
> zeta, eta, teta, iota, capa, lambda, mi,
> ni, psi, o, pi, ro, sigma, tau e a y,
> e eis aí o fi e o qui e do psi ao ômega.
> E o coro das mulheres, juntando duas letras cada vez, é em versos e cantado desta forma:
> Beta-alfa ba, beta-e be, beta-eta bee, beta-iota bi, beta-o bu, beta-y by, beta-ômega bo; e volta ao início da antístrofe da melodia e do ritmo: gama-alfa, gama-e, gama-eta, gama-iota, gama-o, gama-y, gama-ômega; e com cada uma das outras sílabas todos fazem a mesma coisa quanto ao metro e à melodia..." (*I, 453 c*).

Após o coro, introduz novamente o diálogo das letras, que insistem em recomendar-se reciprocamente para pronunciar separadamente as letras, isto é, em última instância, escandir e silabar. Observa-se também que a *e*, a *o* e a *y* não têm nome, como no *Crátilo* de Platão.

Essa ficou sendo, por milênios, a técnica do ler; e se entende que se tornasse hábito ler, sempre e em qualquer lugar, em voz alta, como será confirmado no decorrer dos séculos. Isto é referendado também pela lenda de Acôncio de Quéos, que, enamorado de Cídipe, para ligá-la a si em juramento, enquanto ela estava no templo de Ártemis, jogou-lhe uma maçã na qual escrevera: "Juro por Ártemis que desposarei Acôncio"; e a instruída donzela, tendo recolhido a maçã, leu, escandindo como na escola, pronunciou o juramento e teve que casar com ele. Num dos *Carmina Priapea* se falará "da maçã na qual foram escritas as letras de Acôncio e a donzela, por tê-las lido, lhe foi ligada em pacto" (*XVI, 5-6*).

Quanto ao escrever, além da nota de Dionísio, Platão, no mesmo *Protágoras*, confirma uma metolologia análoga:

> "Os mestres do alfabeto, às crianças que ainda não sabem escrever as letras, dão a prancheta encerada após terem tracejado nela as letras com o estilo, obrigando-as, em seguida, a escrever seguindo o traçado..." (*326 e*).

Jâmblico nos falará também das crianças não-instruídas, que jogam as letras ao acaso, indicando a existência de uma metodologia que empregava caracteres móveis de marfim ou madeira.

Encontraremos outros testemunhos semelhantes continuando nossa viagem pela história.

5. *O conteúdo e os fins da educação*

Necessário se faz, agora, indagar com maior profundidade sobre os conteúdos do ensino "musaico", que, para os afortunados que continuavam os estudos, culminava no "dizer e fazer as coisas da cidade". E talvez, além do dizer e do fazer, deveremos também falar do pensar. Esta é, de fato, a proposta de Platão, apresentada em suas *Leis* pelo Ateniense:

> "*Ateniense*: Então? Podemos aplicar este mesmo discurso a tudo aquilo que há de importante? Podemos dizer, então, que aqueles que serão os verdadeiros guardas das leis devem ter um *conhecimento* verdadeiro de tudo aquilo que diz respeito às mesmas leis, devem ser capazes de explicá-las através do *discurso* e através das *obras* cooperar concretamente para os conhecimentos adquiridos, sabendo julgar o que por natureza é bem-feito e o que é malfeito?" (*XII, 966 b*).

O "conhecimento", o "discurso" e as "obras" (*eidénai, lógos, érgon*) voltarão no decorrer dos séculos, dando até lugar, no latim da tradição cristã, a um jogo de palavras que assumiu um valor emblemático: *ratio, oratio, operatio*; e entrarão como termos das pregações e como elementos do catecismo e da liturgia. Platão, naturalmente, era mais laico e preocupava-se com as funções do governante, que numa época "filosófica" como a sua tinha a obrigação de compreender, não somente os *érga* e os *épea*, mas também o *eidénai*, isto é, o pensar.

Procurando entre os testemunhos mais antigos, poderíamos citar, em primeiro lugar, o *Torneio de Homero e Hesíodo*. Estamos na época anterior à escola dos *grámmata*; mas as provas daquele torneio quase se parecem aos exames escolares, com perguntas sobre moral, literatura e história; por exemplo, o que era melhor para o homem, a recitação

mnemônica de versos, o número dos gregos em Tróia e, enfim, a declamação de versos próprios. Lembram um pouco as disputas entre os escribas egípcios.

Na era da escola, estes ensinamentos se definem e se cristalizam *eis aéi*, para sempre, ou pelo menos até hoje.

Diógenes Laércio, em suas *Vidas dos filósofos*, indica claramente esses ensinamentos, a propósito da atividade educativa (na realidade, do pedagogo privado e não do mestre de escola pública) de Diógenes, o Cínico, já mencionado, junto aos filhos de Xeníades de Corinto, do qual se tornara escravo.

> "... ele educava os filhos de Xeníades, além dos outros ensinamentos a cavalgar, a atirar com o arco e com a funda, a arremessar os dardos; na palestra, não os entregava ao pedotriba para que se tornassem atletas, mas somente para adquirirem colorido e vigor. E as crianças aprendiam muitas coisas dos poetas, dos prosadores e do próprio Diógenes..." (*VI, 30-31*).

Os "outros ensinamentos" (*tà loipà mathémata*) são obviamente a iniciação à leitura, à escrita e às contas, acompanhados, como instrução intelectual, da leitura de poetas e prosadores, e também de "filósofos", pelo menos os do tipo de Diógenes. Esta educação intelectual é inseparável de toda educação física, à qual se acrescenta ainda a caçada com os cães. Aliás, esta educação física tem então quase o significado de um privilégio, como veremos, reservado aos aristocratas.

Um projeto educativo orgânico, baseado em grande parte nos costumes correntes mas modificado em vista de um ideal de renovação, será encontrado em Platão; em Aristóteles, pelo contrário, encontraremos uma descrição e uma interpretação dos costumes correntes, nas quais a intenção reformadora será mínima, mas a tentativa de sistematizar e interpretar a prática educacional será significativa. Relatar aqui, integralmente, o projeto platônico e o programa aristotélico é impossível: só daremos algumas indicações. Platão parte da divisão social do trabalho e de seu resultado histórico na *pólis*, onde os guerreiros aparecem no fim como produto e remédio da corrupção gerada pela própria *pólis*. Ele pensa especialmente na sua educação, ou melhor, na educação dos cidadãos como guerreiros, a partir de uma seleção dos mais aptos. Para educá-los, ele diz que,

> "de certo modo, não existe educação melhor do que a antiga" (*Rep. II, 376 e*),

baseada na música e na ginástica: música significa as tradições práticas, contidas nos cantos das nutrizes e nos carmes dos maiores poetas, portanto, literatura em música; ginástica significa modo de vida (*diaíta, dieta*) próprio do guerreiro, que dispensa médicos e advogados. Platão

se propõe a intervir nesta tradição para adequá-la às suas exigências ideais, até mais, pretende adequar a estes ideais a própria constituição da cidade e todos os aspectos de sua vida, das pinturas e ornamentos à urbanística, em suma, aquilo que é *pantakhoû* ("tudo quanto há em qualquer lugar"). Esta concepção do *pantakhoû*, isto é, da sociedade como um todo que educa, é, talvez, o elemento mais novo e característico de toda a pedagogia platônica, muito além da interpretação da música e da ginástica.

Depois ele se volta a estes temas reprojetando tudo novamente, a partir dos asilos e do catálogo das disciplinas que ajudam na elevação do espírito. Estas são aritméticas, geometria e estereometria (da qual se começava a falar), astronomia e harmonia, mas todas pensadas não para fins práticos, mas para fins de promoção, elevação (*epanagoghé*) e conversão (*anastrofé*) do espírito, para atingir a disciplina suprema, a dialética ou filosofia, da qual todas são simples premissas (*propaideía*) e que prescinde de qualquer elemento sensitivo. Esta é a *paideía* dos filósofos (*Rep. VII*).

É sintomático que Platão ignore (e me desagrada não citá-lo diretamente) *tà loipà mathémata*, de que fala Diógenes Laércio, ou simplesmente os subentenda: ele também não tem simpatia pela escrita, como qualquer espírito aristocrata.

Aristóteles, por sua vez, após ter falado longamente das funções do Estado, da educação para as artes e do treinamento do escravo, distingue o que se faz para a utilização (*chrêsis*) e o que se faz para o conhecimento (*gnôsis*), distingue razão prática (*frónesis*) e razão teórica (*sofia*), atividade (*ascholázein*) e ócio (*scholé*). Nestas bases ele analisa a educação existente, discutindo as quatro disciplinas já consolidadas na escola: gramática, ginástica, música e desenho. Como se vê, as letras, esquecidas por Platão aqui são registradas em primeiro lugar: Aristóteles, em seu realismo, não pode ignorar o fato. O que importa é que, no seu reexame, ele exclui, na educação dos livres, toda disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar a própria cultura.

"Não para o ofício [*téchne*] mas para a educação [*paideía*]", já dissera Platão, concordando nisto com Aristóteles.

Mas, além da utopia platônica e da reconsideração aristotélica, um terceiro caminho vinha se delineando no ponto alto dos estudos, abertos já a todos os livres. Expoente e teorizador deste novo caminho é Isócrates, herdeiro dos sofistas, para o qual a educação "para o dizer e o fazer as coisas da cidade" consiste na instrução oratória e na retórica, a arte de falar em público nos conselhos e nas assembléias: uma definição original e duradoura daquele que, antecipado os termos de Quintiliano, chamamos *institutio oratoria* em Ptahhotep.

A arte da palavra, a *institutio oratoria*, se tornará de fato o conteúdo e o fim da instrução grega, assim como tinham começado a ensiná-la os sofistas Górgias, Protágoras, Pródico, Hípias e Eutidemo, estes

ativos interlocutores de Sócrates nos diálogos platônicos. A eles se seguirá a fileira dos oradores, profissionais da palavra falada "nos conselhos e nas assembléias", dos retores, mestres dessa profissão, dos gramáticos, filólogos, filósofos e novos sofistas, para os quais as questões das palavras (hoje diríamos de lingüística, mas também de eloqüência) se tornam a cultura por excelência.

Não é um acaso que no século V a.C., Górgias tenha sido autor de um *Onomastikon* e que, indicando a continuidade do interesse pelos "nomes" ou palavras, encontremos, no século II d.C., um outro *Onomastikon*, em dez livros de Pólux. Este é um vocabulário, ou melhor, uma riquíssima listagem de palavras, como uma série de sinônimos e de famílias de palavras organizadas de acordo com o seu sentido, na qual podemos encontrar muitíssimas informações, se não sobre a escola e o ensino, pelo menos sobre seus nomes. No Livro IV ele trata das virtudes, dos vícios e das formas de saber, e a seguir da gramática, oratória, filosofia, sofística, poesia, música e seus instrumentos, danças, atores, teatro, máscaras, astronomia, geometria, aritmética, agrimensura, medicina. Sob o verbete *grammatistés* segue-se uma lista de dezenas de homônimos e sinônimos, obviamente intraduzíveis. Lembramos aqui este documento porque suas fontes são antigas (além do *Onomastikon* de Górgias, a *História do Teatro* de Juba, ao qual recorreram outros sábios de seu tempo, como Plutarco) e porque está baseado em fatos e pessoas dos séculos VI-IV a.C. Além disso, da mesma forma que no Egito e na Mesopotâmia, o uso escolar destes *onomastica* é muito provável, de modo que não podemos ignorá-los.

6. *Os docentes:* grammatistés, grammaticós, rhétor

Voltemos à escola e aos seus personagens, começando pelo menos ilustre e mais característico, o *grammatistés*, o mestre do bê-á-bá.

A mecanicidade mnemônica e a lentidão exasperante no ensino do alfabeto, descritas por Platão, Dionísio de Halicarnasso e Cálias, reproduz, talvez, o método de "assistir e observar antes de começar", que, segundo Platão, é próprio da aprendizagem artesanal (também o das letras é uma aprendizagem) e talvez, perpetue o velho e complicado ensino das escritas não-alfabéticas. Como os demais artesãos do *démos*, o mestre ensina aos seus discípulos-aprendizes numa sua "loja" da rua e à mecanicidade do ensino acrescenta o rigor da disciplina, freqüentemente na base do chicote. Embora as leis de Sólon prescrevessem

"O escravo não bata na criança livre",

chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução. Pinturas de vasos provam isto: os colegas seguram, pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as

costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia (*Taça ática de Melbourne 1644/4*, de 450 a.C.; o mesmo numa gema greco-romana, Berlim-Oriental, n.º 6918). Numerosos textos e fragmentos literários demonstram isso também. Erondas, no mimo intitulado "O mestre" (*Didáskalos*), mostra uma destas cenas, onde a mãe da criança rebelde solicita que o filho seja fustigado:

"*Lamprisco* (*Mestre*) — Euthie, Cótalo, Filus, onde estais?
[Depressa!
Levantai esse tal sobre as costas, para mostrá-lo à lua cheia.
Não somente vais jogar dados, mas freqüentas também
a escola dos malandros, jogando a dinheiro.
Tornar-te-ei mais humilde do que uma donzela,
sem que te afaste da escola nem mais de um palmo.
Onde está o cinto de couro? Onde o nervo de boi
para punir aqueles que fogem e são desordeiros?
Entreguem-me logo os chicotes antes que eu exploda de raiva.
Cótalo — Rogo-te, suplico-te, Lamprisco, pelas Musas
não me batas com o nervo cheio de nós, procura um outro.
Mestre — Tu és um malandro, Cótalo, nenhum vendedor de
[escravos
poderia elogiar-te para te vender, nem
para te enviar àquele lugar da terra, se existisse,
onde os ratos comem ferro.
Cótalo — Lamprisco, por favor, quantas, quantas chibatadas me
[vai assentar?
Mestre — Não a mim, pergunta a ela.
Cótalo — Mãe, quantas chibatadas me vai dar?
Mãe — Se devo viver por ti,
tantas quantas o teu couro ruim pode suportar!
Cótalo — Pára! Chega, Lamprisco!
Mãe — E também tu, pára de fazer malandragens!
Cótalo — Não vou mais fazer isso, juro!" (*III, 59-80*).

Cenas análogas podem ser lidas em outros autores de todas as épocas: como em Filóstrato, que descreve o pedagogo sentado ao lado do discípulo, repreendendo-o, mostrando-lhe a vara e sacudindo o chicote (*Vitae sophistarum, II, 21*), ou em Temístio, que afirma que os mestres medem os golpes de acordo com a capacidade de pagar de seus ouvintes (*Or. XXI, p. 261*).

Assim como na literatura egípcia e hebraica, também na literatura e na arte grega existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos; e, conforme a boa tradição que remete a deus ou aos deuses todos os ensinamentos, também aqui o primeiro exemplo é dado pelos deuses ou semideuses: Héracles, a golpes de cadeira, mata o seu mestre de música, Lino, irmão de Orfeu (*Taça de Duris*, Munique, n.º 2646, de

480 a.C.). À prova iconográfica de Duris seguem-se as provas escritas, mais recentes, de Plutarco e Luciano, por exemplo. Plutarco fala de meninos que se gabam de bater no pedagogo (*Lyc.*, *30*, *7*) e Luciano, nos *Diálogos*, volta várias vezes ao assunto (*O sonho*, ou *A vida de Luciano*).

Mas o testemunho mais circunstanciado estava em Menandro (343-291 a.C.), cuja comédia perdida, *Báquides*, foi livremente parafraseada pelo cômico romano de um século posterior, Plauto. A cena, além de conter os dois aspectos da violência educativa — a do mestre ou pedagogo contra o discípulo e a do discípulo contra o pedagogo-mestre —, evoca, mais uma vez, a disputa entre educação antiga (*archaia paideia*) e a nova (*kainé paideusis*), que vimos em Aristófanes. Os cômicos, de fato, são freqüentemente as principais testemunhas da vida escolar e das relações educativas. Eis um diálogo entre dois escravos pedagogos, Filoxeno e Lydo:

"*Lydo* — Mas tu, que sustentas a causa de um filho tão corrupto,
recebeste, por acaso, a mesma educação quando eras
[adolescente?
Tenho certeza de que aos vinte anos ainda não podias
sair de casa e levar teu pé longe um dedo do teu pedagogo.
E se acontecia, ficava de mal para pior, porque
discípulo e mestre eram julgados maus.
Se não tivesses chegado à palestra antes do nascer do sol,
receberias uma punição não pequena pelo prefeito do ginásio.
Ali te exercitavas, não com mulheres e entre lascívios,
mas na corrida, na luta, na lança, no disco, no pugilato, na
[bola e nos saltos.
Ali se passava a adolescência e não em lugares escondidos.
E quando do hipódromo ou da palestra voltavas para casa,
Vestido com uma tuniquinha, sentavas numa cadeirinha ao
[lado do mestre;
e ao ler um livro, se errasses uma única sílaba,
o cinto do mestre se teria manchado (do teu sangue)
como se manchava o avental da tua nutriz.
Filoxeno — Mas, Lydo, os costumes mudaram!
Lydo — Eu sei muito bem disso:
Outrora, de fato, só graças ao voto popular teria alcançado
[um cargo,
antes de deixar o mestre e suas palavras.
Mas, agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão
logo o menino quebra a cabeça do pedagogo com a tabuinha.
E se este vai reclamar com o pai, o pai assim diz ao menino:
'Tu és digno de mim, já que és capaz de te defenderes das
[ofensas'.
E o pedagogo é repreendido: 'Ei, velho de quatro centavos,

Não toques no menino: ele se comportou como um valente'.
Vai-se o mestre, coberto com uma veste ensebada como uma
[candeia,
para casa, após ouvida a sentença. E como pode nessas
[condições
exercer um mestre sua autoridade, se ele primeiro é o
[castigado?" (*Bacc. 420-448*).

Lydo já se queixara porque o menino, em vez de chamá-lo pedagogo, o chamou pelo nome, como se fosse um escravo comum. De fato, escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, eram sempre os pedagogos em casa, como testemunham seus nomes (Lydo, Davo, Siro, Trácio etc.); já os mestres de escola são gregos ou pessoas livres, que exercem um ofício como outros. Se, no entanto, confrontarmos esta comparação entre a velha educação e a nova com a de Aristófanes, de dois séculos antes, poderemos usufruir das eternas saudades dos conservadores e também constatar o quanto mudou a escola. Aristófanes nem falava das letras e Menandro coloca em primeiro plano, ao lado da educação ginástica, a importância até de uma única sílaba. Aqui parece que toda educação física se realiza fora de casa, no ginásio, enquanto a educação literária, pelo menos a inicial, é desenvolvida particularmente, com o pedagogo em casa. O menino freqüentará a escola externa num segundo momento, e será a escola do *grammatikós*.

Desta cena dos *Báquides* de Menandro-Plauto resulta que a posição social do mestre certamente não era de grande prestígio, embora seja necessária uma distinção entre os diversos graus: o *grammatistés*, o *grammatikós*, o *rhétor*.

Em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça (como no exemplo de Dionísio de Siracusa) e nisto parece perpetuar-se o destino de Fênix e Pátroclo. Mais exatamente: entre as *téchnai*, os ofícios ou profissões "artesanais", esta *téchne* intelectual em geral não era exercida por homens do *démos*, em cujas famílias o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social. O caso real de Dionísio de Siracusa, além do risco corrido por Platão, feito escravo quando voltava da Sicília, confirmam isso. Mas não faltam outros exemplos.

Demóstenes (*De Corona, 129 a 258*) censurará repetida e malignamente a seu rival Ésquines aquilo que o próprio Ésquines testemunha com amarga veemência (*Contra Ctesifonte*), isto é, que o pai, em decorrência dos graves acontecimentos da Guerra do Peloponeso, foi obrigado a servir como mestre na casa de Élpia, tendo o filho como seu assistente. Do fragmento de uma comédia comprova-se também qual o destino dos prisioneiros de guerra, inclusive de gregos entre gregos (trata-se de prisioneiros atenienses):

"Ou morreu ou ensina o bê-á-bá. Daqueles que combateram com Nícia, na Sicília, alguns morreram, outros foram feitos prisioneiros e ensinaram as letras aos filhos dos siracusanos" (*Zenobius, IV, 17*).

Assim como a prisão por causa da guerra, também a perseguição política poderá ter o mesmo efeito. Eis o que escreve Luciano, falando dos grandes da terra, agora mortos, que já estão no Hades:

"Mas acho que terias dado maiores risadas ainda, se tivesses visto aqueles que entre nós eram soberanos e sátrapas, praticarem entre eles a mendicância, venderem peixe por pobreza ou ensinarem o bê-á-bá e serem insultados e esbofeteados pelo primeiro com que topassem, como sendo os mais abjetos de todos os escravos" (*Menipo, 17*).

O mestre como pessoa decaída, como mendigo. De fato, embora alguns professores de alto nível, como por exemplo Protágoras, chegassem a ganhar até 10 mil dracmas por aluno para um curso, ficando ricos, o *grammatistés*, em geral, recebia um salário de miséria. Diógenes Laércio lembra que Epicuro, quando criança, ajudava no trabalho a mãe e o pai, que ensinava o alfabeto "por um salário de nada" (*Vitae philosophorum, X, 4*). E muitas vezes esse salário, que era pago no fim do mês lunar, "o dia das duas luas", era contestado porque os pais freqüentemente questionavam o aproveitamento dos filhos, como atesta Aristófanes (*As nuvens, 1.132-33*). Teofrasto descreve o avarento que não manda os filhos à escola durante o mês inteiro para não pagar o salário devido, e que no mês de Antestérion não os manda dia nenhum, com a desculpa de que há muitas festas, para não "pagar o salário" (*Caracteres, 30, 14*).

Mais tarde, Luciano, falando dos assalariados (*De mercede conductis*), descreve minuciosamente a humilde condição dos pedagogos e dos gramáticos, obrigados, na sua "escravidão voluntária" (*ethelodouléia*), a se submeterem a todas as humilhações e vexames por parte dos patrões (*36*).

O testemunho mais interessante é, talvez, o de Ateneu, porque cita um caso histórico de grandes proporções, que transcende o caso pessoal, seja de um Dionísio, de Diógenes o Cínico, de Epicuro ou Ésquines. Falando do renascimento das letras por obra dos sábios de Alexandria, na primeira metade do século II a.C., ele diz que esse renascimento começou quando Ptolomeu II Evergete (benfeitor), que ele chama, porém, de *kakergete* (malfeitor), exilou ou confinou muitos dos seus opositores:

"São os alexandrinos que instruíram todos os gregos e bárbaros, quando a cultura geral decaiu por causa das revoluções que aconteceram na época que se seguiu aos diádocos de Alexandre. Houve,

então, um renascimento de toda a cultura sob o oitavo dos Ptolomeus que dominaram o Egito, depois de Alexandre. Esse Ptolomeu foi justamente chamado pelos alexandrinos o malfeitor. Ele, de fato, mandou degolar muitos alexandrinos, desterrou muitos daqueles que eram ainda jovens durante o reinado do irmão e encheu as linhas e as cidades de gramáticos, filósofos, geômetras, músicos, pintores, mestres de ginástica, médicos e de muitos outros profissionais, os quais, apertados pela pobreza, ensinavam muitas coisas que sabiam, educando dessa forma muitos homens ilustres..." (*83*).

Pois é, os caminhos da cultura são infinitos: entre eles, as perseguições políticas. É triste, porém, constatar que, se os sábios ensinam, não o fazem por missão, mas somente para escapar à pobreza. Nesse sentido, devemos nos deter um pouco sobre a posição social de quem ensinava. Um testemunho tardio de Plutarco pode ser esclarecedor: falando de Roma, refere-se, na realidade, à Grécia. Nas *Quaestiones romanae* ele pergunta por que, em Roma, Héracles tem um templo em comum com as Musas. E responde:

"Talvez porque Héracles tivesse ensinado o alfabeto aos familiares de Evandro, como conta Juba? Esta atividade era considerada digna como a daqueles que ensinavam aos amigos e parentes; mais tarde, porém, começaram a ensinar por dinheiro..." (*59*).

Então, é coisa digna (*prâgma semnón*) ensinar aos amigos e parentes, mas é vergonhoso ensinar por dinheiro e por pobreza. Também numa sociedade mercantil permanece por muito tempo o desprezo arcaico pelas atividades exercidas com fins de lucro: a história nos dará outros exemplos. Aristóteles teorizará com maior clareza que todos os outros esta concepção aristocrática e conservadora:

"É claro que o jovem deve aprender entre as matérias úteis aquelas indispensáveis, não todas, porém, tendo em vista a distinção entre obras liberais (*eleútherai*) e obras não-liberais (*aneleútherai*); e deve, portanto, cultivar, entre as obras úteis, aquelas que não tornam ignóbil a pessoa que as cultiva. Devem ser consideradas vis todas as obras, os ofícios, as habilidades que tornam o corpo e a inteligência dos homens livres inaptos para a prática da virtude. Portanto, todos os ofícios que por sua natureza deterioram as condições do corpo são considerados desprezíveis, como também todos os trabalhos com fins lucrativos, porque tolhem a liberdade da mente e a tornam mesquinha. Quanto às ciências liberais, interessar-se por algumas delas, dentro de certos limites, não é indigno de um homem livre, mas ocupar-se em demasia e com excesso traz os mesmos prejuízos.

É muito importante também considerar o fim pelo qual cada um age ou aprende: agir em vista de si mesmo ou dos amigos ou por amor à virtude é digno de um homem livre; mas, quem faz estas mesmas coisas para os outros, muitas vezes parecerá que está agindo de maneira servil e mercenária. Os estudos comumente reconhecidos, como dissemos, tendem para os dois sentidos" (*Pol., VIII, 1337 b*).

O que conta, portanto, é o fim: ensinar não pela arte, mas pela educação. Não a arte em si, não o conhecimento e a habilidade neste ou naquele campo, mas o seu exercício mercenário, para se ganhar a vida, isto é indigno. É também intolerável que pessoas boçais, isto é, trabalhadores manuais, se ocupem desta arte; Tucídides falará com desprezo das intervenções oratórias, nas lutas políticas, do sapateiro Cleon, o "demagogo de avental de couro", um outro "*meduti*", um outro Tersites.

Todavia, um século antes, numa mentalidade (a de Ésquilo) ainda não envolvida nos conflitos sociais dos séculos V-IV, todas as artes apareceram como a expressão mais alta da realização humana, alcançada sem a ajuda dos deuses, até mais, contra a vontade do próprio Júpiter: e não se questionava seu uso e sua hierarquia social. O homem Prometeu, símbolo da mente humana que prevê e cria, era celebrado e se autocelebrava como o inventor de todas as artes, entre as quais as artes intelectuais. Ele exalta a si mesmo por ter tornado os mortais "sábios pelo uso da razão", ensinando-lhes as instituições religiosas, a arte de construir, a carpintaria ou marcenaria, a astronomia, a matemática, "o fundamento de toda ciência", a escrita "que guarda a recordação de tudo e é mãe das Musas", a domesticação dos animais, a navegação, a medicina, que é "o melhor dos ofícios que inventei", a arte de adivinhar, a descoberta dos metais. Enfim:

"todas as artes Prometeu ensinou aos homens" (*Prometeu acorrentado*, ep. 2.º).

Mas, quer as artes em geral fossem ou não consideradas dignas pelos conservadores, particularmente o costume de ensiná-las por dinheiro, o fato é que este uso acabou prevalecendo e a escola, nos seus vários níveis, tornou-se a instituição que não podia faltar nas cidades gregas da Hélade e de todo o Oriente mediterrâneo. A instrução na música e na ginástica era prerrogativa das classes dominantes e só os homens livres eram considerados dignos desses ensinamentos; mas a institucionalização da escola estendeu esses ensinamentos a todos os que pertenciam ao *démos*.

7. *A difusão da escola e o ginásio*

A escola evoluiu graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos e, aos poucos, se tornará uma escola de Estado. Encontramos os primeiros indícios desta tendência às vésperas da batalha de Maratona, quando a cidade de Trezena hospedou mulheres, velhos e crianças de Atenas, ameaçada pelos persas, e, conforme narra Plutarco na *Vida de Temístocles*, os trezenenses

> "votaram alimentá-los publicamente, destinando dois óbulos para cada um, a fim de que as crianças pudessem atingir a maturidade, e pagando o salário para os seus mestres" (*Them.*, *10*).

Não faltam casos semelhantes: uma inscrição nos lembra que os cidadãos de Astipaléia

> "comprometeram-se a criar e educar os filhos dos cidadãos de Éfeso soltos da prisão" (*I. G.*, *XII*, *3*, *171*).

Também a perseguição e a violência praticadas em caso de guerra contra as crianças das escolas são uma prova da importância que já haviam alcançado na *pólis*. Isto explica por que Mitilene, conforme relata Eliano em suas *Histórias*, decide

> "não ensinar as letras e a música às crianças" (*7*, *15*)

dos aliados traidores; ou por que os tracianos, conforme relata Tucídides, em 413 a.C., no saque a Micalesso,

> "mataram os habitantes e irromperam até numa escola, a mais freqüentada da redondeza, no momento em que as crianças tinham acabado de entrar e as esquartejaram todas" (*VII*, *29*, *5*).

Essas notícias confirmam também para além do interesse dos historiógrafos sobre a gravidade dos fatos, o lugar que a escola já ocupava nas cidades.

Diodoro de Sicília narrava depois, num relato onde não faltam erros de perspectiva histórica, que em 435 a.C. o fundador da cidade de Lócrida teria disposto

> "que todos os filhos dos cidadãos aprendessem as letras e que a cidade providenciasse para tanto os salários dos mestres" (*Bibl. hist.*, *XII*).

E acrescentará um comentário que parece historicamente fundamentado, se lembrarmos que ele fala de escolas "de letras" e não de

educação de música e ginástica: tratava-se de algo "negligenciado pelos legisladores mais antigos".

A partir, portanto, do século V, se discute se o Estado, a *pólis*, deve assumir diretamente a tarefa da instrução. O pitagórico Hipódamo, arquiteto e urbanista, construtor dos muros do Pireu e projetista da cidade ideal, prognosticava a educação por conta do Estado para os filhos dos cidadãos mortos em guerra; Platão, como vimos, distinguia a instrução privada e pública (*idía*, *demosía*), isto é, a instrução a cargo da família e a cargo da *pólis*; Aristóteles informa que, na sua época, fim do século IV a.C., na maioria das cidades a instrução ainda era privada, mas mostra-se pessoalmente favorável à escola pública, como na *Política*, no fim do Livro VII:

> "Examinemos, em primeiro lugar, se é necessário estabelecer um regulamento sobre a educação das crianças; em seguida, quais as vantagens da educação pública e da educação privada (como é ainda hoje em muitíssimos Estados); e, em terceiro lugar, de que tipo deve ser essa educação" (*1337 a*).

E, retomando o assunto no começo do Livro VIII:

> "Ninguém mais pode duvidar que o legislador deve preocupar-se antes de tudo com a educação dos jovens... E já que único é o fim do Estado na sua totalidade, é necessariamente evidente que também a educação é única e igual para todos e que a responsabilidade de educar é pública e não particular, como atualmente cada um faz cuidando privadamente dos próprios filhos e dando-lhes o ensinamento que lhe apraz" (*1337 a*).

Alguns séculos mais tarde, o historiador Políbio (205-125 a.C.), censurando Roma pela falta de uma preocupação pública com a instrução (Cícero, *Rep.*, *IV*, *3*, *3*), atesta que esta preocupação já era regra na Grécia, tanto que um grego estranhava sua ausência em outros lugares. O próprio Políbio nos dá informações sobre a instituição de escolas, como a de Rodes, criada em 159 graças a uma doação do rei Eumenes II de Pérgamo (*XXXI*, *25*).

Mas este processo de estatização da escola é especialmente testemunhado pelas inscrições, encontradas em grande quantidade em várias cidades. Numa inscrição de Elêusis, da segunda metade do século IV a.C., lê-se que o estrátego do território tinha a obrigação de "cuidar da educação das crianças da comunidade" (*paídes en tô démo*). Inscrições semelhantes foram encontradas por Ziebarth em Téspias, Priene, Mileto, Tera, Lâmpsaco, Pérgamo, Atenas, Delfos, Rodes, Delos, Erétria, Téos, Temisionon, Jasos, Mylasia, Notion, Cós, Cízico, Magnésia, Amorgo, Halicarnasso, Nethum, Esparta, Oxirinco, Termesso, Sagalesso, Lagina etc.

Estas inscrições, em geral, relatam doações celebrando o doador, o evergete, e estabelecem os deveres dos mestres e dos pedônomos, o calendário escolar, as provas finais, as cerimônias e as férias (das quais sempre faz parte a festa do evergete, como para Anaxágoras em Lâmpsaco e para Eudemo em Mileto). Elas se referem a ginásios, palestras, escolas de gramática e, logo, também às escolas do bê-á-bá. Prevêem, às vezes, sanções contra os pedônomos acusados de *asébeia* (impiedade) e contra os pais que não cuidam da educação dos filhos. Falam de construção ou reconstrução de escolas, aquecimento de palestras ou ginásios, assunção de mestres, de salários ("que os salários sejam pagos regularmente", lê-se em algumas delas) etc. Às vezes, trata-se de uma verdadeira lei sobre a instrução (*paidonomikós nómos*), como a inscrição de Mileto e a de Téos (ambas de 199 a.C.), onde a fórmula recorrente é semelhante à de Ésquines:

"para a educação das crianças livres".

A partir daí, porém, a instrução atingirá não somente as crianças livres (*eleútheroi paîdes*), mas também as meninas (*párthenoi*), os pobres (*penétes*) e até os escravos (*doûloi*), conforme atestam Plutarco no *De liberis educandis* (*8 c*) e Ateneu (*262 b*). Às vezes, como na função de Eudemo em Mileto, os *pedotríbai* eram obrigados a jurar por Hermes e os *grammatodidáskaloi* a jurar por Apolo e pelas Musas, para provar que não tinham influenciado desonestamente a própria nomeação.

Dessa forma, as escolas foram se tornando gradativamente públicas e, especialmente quando o benfeitor era um soberano (Átalo II, Ptolomeu Filadelfo etc.), se "estatizando". É um processo que o império romano levará adiante: entre os evergetes encontraremos os imperadores, como Adriano, que dotou Atenas com um novo ginásio.

Este processo indubitavelmente significou uma melhoria das condições econômicas e do prestígio social dos mestres, muitos dos quais são lembrados em inscrições públicas ou foram honrados com monumentos. Se Téspias erigiu uma estátua a Protógenes pelas doações (*dápanai*) em favor das escolas, outras cidades as erigirão aos mestres: Bizâncio imortalizará o mestre Teodoro; Roma, Sotérico o *paedagogus*; Panticapéia, o pedotriba Fárnax; e Rodes dedicará um baixo-relevo ao mestre Hyeronicus, circundado por cinco alunos. Em Galípoli, os efebos dedicarão uma estela em honra de Asclepíades, pelo ensino da geometria e pela sua benevolência para com os alunos.

Ninguém pense, no entanto, que tudo andasse muito bem na melhor das escolas do melhor dos Estados. As ironias contra os mestres e a renitência em pagá-los continuam. Libânio, o grande retor do século IV d.C., mestre de Juliano o Apóstata, atesta que essas condições de miséria perduram também na escola do Estado. No escrito *Em favor dos retores* ele destacava a miséria dos mestres:

"Não possuem nem casa e vivem em aposentos de fortuna, como sapateiros".

(Lembre-se que os sapateiros são continuamente o ponto de referência de Platão e de Tucídides em diante, para indicar um ofício humilde e abjeto.) Eles, continua Libânio, empenham as jóias das esposas e quando vêem o padeiro passar, são tentados a correr atrás dele por causa da fome e, ao mesmo tempo, a fugir dele por causa das dívidas. E censurava a cidade por pagá-los o menos possível e o mais tarde possível:

"Mas, alguém dirá, não têm eles o vencimento anual? Todos os anos, não. Às vezes sim, às vezes não. Além disso, são sempre obrigados a esperar, e a eles só é dada uma parte daquilo que lhes é devido".

Filóstrato, porém, nas *Vitae sophistorum*, nos informa que acontecia, às vezes, como na Grécia do século V a.C. ou na Roma do século I d.C., de os mestres serem disputados com muito dinheiro pelas cidades e até se darem ao luxo de rejeitar.

A forma típica da "escola" grega nesta época é o ginásio, centro de cultura física e intelectual (são sempre os *érga* e os *épea*, mas democratizados). Esses eram o centro da vida urbana, especialmente nas cidades do Oriente mediterrâneo, que a conquista de Alexandre Magno transformara num mundo de cultura e de língua grega.

Surgiram como centros de cultura física para os adultos, mas tornaram-se centros de cultura física e intelectual para adultos e adolescentes. Para explicar o seu sucesso e sua identificação com a própria tradição do helenismo, é preciso voltar às origens da *archáia paideía* guerreira, como vimos na *Ilíada*, para Antíloco, filho de Nestor, treinado nas artes dos cavaleiros pelos próprios deuses. Em seguida, para cada especialização ginástica e relativa competição foi criado um inventor humano: Teseu da luta, Pólux do pugilato, Belerofonte da corrida de cavalos. Estas competições celebram-se nas Olimpíadas, criadas em 776 a.C. e abolidas por Teodósio em 393 d.C., 136 anos antes que Justiniano fechasse a escola filosófica de Atenas: dessa forma, o "dizer e o fazer" dos livres acabaram quase contemporaneamente. Pausânias, na *Descrição da Grécia*, e Filóstrato, na *Arte ginástica*, nos informam que nas Olímpiadas se introduziram progressivamente também jogos para adolescentes. Isso pressupõe uma preparação "escolar" sistemática e institucionalizada de toda a juventude. Pausânias, especificamente, diz que ninguém sabia exatamente quando tiveram início as Olimpíadas juvenis, mas que os jogos juvenis (*áthla paisìn*) de corrida e luta foram introzidos a partir da 37.ª Olimpíada, no ano de 632 a.C.; os de pentatlo a partir da 38.ª, no ano de 628 a.C.; os de pugilato a partir da 41.ª, no

ano de 616 a.C.; e os de pancrácio a partir da 145.ª, no ano 200 a.C. Filóstrato fornece datas um pouco diferentes.

O fato de as especializações olímpicas e a participação nas Olimpíadas se estenderem aos adolescentes significa uma indubitável fusão da educação física. Efetivamente, como vimos, a educação física e o treinamento guerreiro, reservados aos nobres, tornaram-se prática também dos livres e, finalmente, dos *penétes* e dos *escravos*. Isócrates, no *Areopagítico*, escreve que cada classe social tinha suas competências:

> "Aqueles que trabalham num nível inferior, os destinam à agricultura e ao comércio... Aqueles que, porém, são capazes de uma vida digna, os obrigavam a ocupar-se da hípica, dos ginásios, da caça com os cães e da filosofia" (*43 f*).

Os *gymnasia* e toda atividade física praticada como livre treinamento para o "fazer" guerreiro eram, então, reservados aos capazes (*ikanoí*). Mas a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, conseqüência da mudança ocorrida e instrumento da mudança futura. Foi assim que a nobre arte — *noble art*, como se diz hoje no mundo das atividades agonísticas — da ginástica se democratizou e, deixando de ser privilégio dos aristocratas, tornou-se campo aberto a todos e se profissionalizou. Da mesma forma que a democratização da escola intelectual através da difusão da escrita tornou a atividade de mestre uma profissão pública, assim também o democratizar-se das atividades físicas levou à sua profissionalização. Mas, quando esse processo de profissionalização tiver atingido o máximo e a atlética se tornar cada vez mais uma tarefa de estrangeiros (vimos que freqüentemente o pedotriba era um estrangeiro), então o próprio processo de democratização estará esgotado e cairá no profissionalismo. Talvez seja este o motivo pelo qual Teodósio tenha abolido as Olimpíadas.

Característica da história da agonística grega é que junto às competições ginásticas progrediram também as competições artísticas: educação física e intelectual (o educar-se para o dizer e o fazer) progridem juntas, mas a parte de música se altera, e ao canto e à dança, mediadora entre o físico e o intelectual, juntam-se as competições poéticas e teatrais.

A efebia ateniense, que nasceu com a finalidade de preparar para a guerra, torna-se escola também intelectual; o ginásio, destinado aos exercícios físicos a serem praticados nus, torna-se também (e depois sobretudo) lugar de exercitações culturais, e acolherá retores e filósofos. Os dois tipos de competições, as do corpo e as da mente, andam juntas. Em seguida, paulatinamente, apesar de um período de euforia da ginástica entre os séculos II e III d.C., as exercitações intelectuais terão a prevalência e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida.

8. *A aprendizagem*

Para finalizar, é preciso abordar o terceiro aspecto da formação do homem: a aprendizagem do trabalho.

A propósito do trabalho e da sua dignidade social, acho indispensável evitar generalizações como esta: o trabalho na Grécia teve, ou não teve, uma grande consideração social. Já em Homero, é evidente que em seus dois poemas, e até no interior de um mesmo poema, aparecem concepções contrastantes. Naquela passagem da *Ilíada* em que Nestor lembra a Antíloco que os próprios deuses lhe ensinaram a "arte dos cavaleiros", são mencionados em seguida, sem nenhuma pretensão de hierarquia, outros ofícios:

> "Pela arte e não pela força o lenhador excele,
> pela arte o piloto, no lívido mar,
> controla o rápido barco, abalado pelos ventos,
> pela arte o auriga supera outro auriga" (*XXIII, 315-319*).

A arte nobre do auriga, dos cavaleiros, ensinada pelos deuses, é equiparada às artes manuais-produtivas, não para estabelecer uma hierarquia de valores, mas somente para lembrar o valor de sua aprendizagem.

Em Homero, no entanto, aparecem diversas concepções do trabalho. Ele é atribuído ora aos deuses, como ao artífice Hefesto, ora aos homens; e, entre estes, ora os protagonistas são os próprios heróis, ora imagens citadas em comparações ou, principalmente, na descrição do escudo de Aquiles. Nesta descrição, por exemplo, há um rei e todos os seus operários dependentes: pastores, aradores, ceifeiros, vindimadores, acrobatas e arautos. E entre os heróis protagonistas há Párides, pastor de ovelhas, e os irmãos de Andrômaca, pastores de porcos.

Na *Odisséia* aparecem determinações mais precisas, com indicações da condição social. Antínoo repreende Eumeo por ter introduzido um mendigo e Eumeo responde:

> "Quem irá convidar pessoalmente um estrangeiro,
> a não ser que se trate de artesãos
> ou um adivinho ou um carpinteiro ou um curandeiro,
> ou até um cantor divino, que diverte cantando?" (*XVII, 382-385*).

É uma lista quase completa das profissões artesanais, acompanhada da interessante informação de que, na sociedade agrária patriarcal, esses profissionais são elementos estrangeiros, como os mestres e os pedagogos. Mas no campo existem *thétes*, trabalhadores diaristas, entre mendigos e escravos, cujo salário é precário e cujo trabalho é duro: "apanhar pedras e plantar grandes árvores". Mas o trabalhador mais típico

da *Odisséia* é, talvez, um outro rei, não mítico como o do escudo de Aquiles, mas real, o rei agricultor que reina, ou deveria reinar, em Ítaca: Laerte, pai de Ulisses, que

> "sozinho... no pomar ordenado
> sapando uma planta: vestia uma túnica suja
> remendada, indecente; e amarradas ao redor das pernas
> tinha umas botas de peles costuradas para se
> proteger dos arranhões:
> nas mãos tinha luvas contra os espinhos, e na cabeça
> um chapéu de pele de cabra, para aumentar sua pena"
> (*XXIV, 225-241*; semelhante em *I, 189-193*).

Parece um ambiente e um personagem de Hesíodo. Até mais, a expressão hesiodéica "praticar um trabalho" (*érga ergázesthai*) já está na *Odisséia*, quando se fala do trabalho das servas da casa. Além disso, nesta passagem encontramos uma indicação importantíssima sobre a aprendizagem do ofício, naturalmente para os escravos; aliás para as escravas:

> "Cinqüenta são no palácio as servas
> às quais ensinamos a executar os trabalhos,
> cardar a lã e suportar a fadiga" (*XXII, 422-424*).

Erga didáxamen ergázesthai: nada mais que uma indicação, mas suficiente para entrever uma destinação de vida imposta, um processo de aprendizagem e o desenvolvimento desta vida num trabalho subalterno. Em Homero, a moral hesiodéica não consta claramente, mas está implícita. Todavia, exceção feita para os *thétes* ou para os escravos em geral, não existe uma hierarquia explícita de valores para as várias atividades: Ulisses, nisto semelhante ao pai, constrói ele mesmo o leito nupcial de madeira de oliveira. Esta hierarquia surgirá numa época posterior e se acentuará na discussão sobre as artes (*téchnai*), especialmente intensa no período da evolução democrática das *póleis*, quando Platão, Aristóteles e Xenofonte distinguirão as artes produtivas, às vezes com motivos que parecem ser um eco daqueles que encontramos nas sátiras dos ofícios, egípcias e hebraicas.

Mas, à parte a medicina (e também a arquitetura, consideradas artes nobres), as outras atividades artesanais, que certamente possuíam uma ciência limitada e cuidavam da transmissão dessa ciência e das respectivas habilidades práticas, conforme menciona Platão, não nos deixaram uma descrição exata dos modos como se realizava sua aprendizagem. No juramento de Hipócrates encontramos, porém, bem caracterizado o tipo "familiar" da aprendizagem, que vimos também entre os egípcios:

"Considerarei como pai aquele que me iniciou e foi meu mestre nesta arte... Considerarei como meus irmãos os seus filhos... e farei partícipe dos meus ensinamentos tanto os meus filhos como os filhos do meu mestre".

Na evolução da cultura predomina a investigação teórica sobre a aplicação técnica: Arquimedes, segundo Plutarco, na *Vida de Marcelo*, não achava coisa digna inventar máquinas; ele só o fez para atender às exigências militares de Hierão de Siracusa. Apesar disso, a mecânica já começara com Eudóxio e Arquitas.

A única "arte" que une teoria e prática, isto é, a única ciência aplicada é a medicina: Galeno zombará do "teórico sem prática". Ligada à filosofia iônica, ela é a única arte que se eleva ao nível de uma ciência, codificada em seus tratados, embora conserve no próprio nome de sua parte mais operativa a referência ao predomínio da mão (*keirourghía*, operação manual). Mas esta era e permanece uma "arte", com a tradição da transmissão para filho, conservando o segredo da arte (conforme o juramento hipocrático se empenhava em manter). O seu desenvolvimento a nível de ciência a levará a fazer parte do saber universitário, na Idade Média.

Podemos acrescentar que na Grécia (e especialmente em Roma) já aparece o costume de os patrões treinarem os escravos em determinadas profissões, através de verdadeiras escolas. Escolas deste tipo existiram em Siracusa e nos papiros de Oxirinco encontra-se uma carta em que se fala de um escravo enviado à escola de estenografia por dois anos, custando essa instrução 120 dracmas a serem pagas em três prestações. Podemos concluir que a instrução profissional nasce como instrução servil: terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar sua verdadeira dignidade.

CAPÍTULO III

A educação em Roma

Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega. Com as palavras de Cícero podemos dizer que

> "As virtudes (*virtutes*) têm sua origem nos romanos, a cultura (*doctrinae*) nos gregos" (*De orat. III, 34, 137*);

isto é, a cultura romana foi uma cultura importada, uma *insitiva disciplina* (*Rep., II, 9, 34*).

1. *A educação na* família

Os historiadores da pedagogia concordam em afirmar que, na Roma antiga, o primeiro educador é o *pater familias*. No entanto, sem uma definição histórica mais precisa, um enunciado desse gênero seria pouco mais que uma obviedade, pois, em sentido genérico, pode ser aplicável a qualquer povo. É difícil, por exemplo, estabelecer se Plauto é original, e portanto romano, ou se obedece fielmente ao modelo grego, quando diz que

> "os pais em primeiro lugar são os artífices de seus filhos, aqueles que lhes dão as bases" (*Most., 120-121*).

O que é incontestável é que, ao confrontarmos a história da educação romana com a grega, na Roma antiga procuraremos em vão algum educador estrangeiro ou banido de sua pátria, como o Fênix ou o Pátroclo de Homero, mas veremos emergir em primeiro plano a função educadora do pai.

Plutarco, na "Comparação entre Licurgo e Numa", que faz parte das *Vidas paralelas* de gregos e romanos, diz:

> "Numa permitiu que os filhos fossem educados de acordo com os desejos e as necessidades dos pais, podendo cada um empregar o próprio filho nos vários ofícios que ele achasse melhor";

e o repreende por isto, na *Comparação* com Licurgo, por achar que

> "os jovens de uma cidade, especialmente nova, deveriam ser educados de maneira uniforme, tendo desde o início o modelo e a imagem de uma mesma comum virtude" (*IV, 3*).

Seja qual for o julgamento de Plutarco, isto significa que, desde os primeiros tempos da cidade, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado: o pai é dono e artífice de seus filhos. De fato, a antiga monarquia romana era uma república de *patres*, patrícios ou donos da terra e das *familiae*, isto é, dos núcleos rurais, dos quais faziam parte sob o mesmo título as mulheres, os filhos, os escravos, os animais e qualquer outro bem. Nestas *familiae* a *patria potestas* era, também na educação, o poder supremo que, não obstante o forte senso do Estado tão característico da tradição romana, se situa fora de qualquer intervenção estatal. O próprio *pater* é a *patria*: a antiga lei das Doze Tábuas, do início da república até a metade do século V a.C., permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate filhos rebeldes, mesmo quando, já adultos, ocupam cargos públicos. Não é surpreendente, portanto, que na Roma antiga não tenha existido durante muito tempo nenhuma forma de educação pública para a primeira infância: uma situação, aliás, que Roma compartilha com outros povos e que, como vimos, é censurada pelo historiador grego Políbio (Cícero, *Rep., IV, 3, 3*).

Esta educação no seio da família é freqüentemente exaltada pelos escritores romanos; porém, ao evocá-la, nunca devemos esquecer dois aspectos que as exigências da exposição impedem que sejam destacadas a cada vez: os testemunhos históricos referem-se sempre às classes dominantes, ignorando quase totalmente as classes produtoras e subalternas; e que os desenvolvimentos históricos sofrem, também, na sua continuidade, consideráveis mudanças nos costumes e nas instituições. Estes testemunhos podem ser encontrados desde os antigos cômicos até os mais recentes poetas, historiadores, retores e eruditos. Plauto, de fato, na mencionada passagem, observa que

> "os pais educam os filhos e lhes ensinam as letras, o direito e as leis" (*Most., 126-127*).

Este ensinamento na verdade parece mais romano do que grego, se lembrarmos que em Atenas, segundo Platão, a própria cidade ensinava as leis às crianças, após estas terem recebido a primeira educação dos pais e dos mestres (*Prot., 326 e*). Tito Lívio fala de P. Licínio Calvo, o primeiro tribuno militar plebeu, que, em 393 a.C., ao propor o filho para o próprio cargo, recomenda-o porque foi educado por ele pessoalmente: *institutus disciplina mea* (*V, 18*). Mas é especialmente o outro grande historiador, Tácito, que nos deixou no *Diálogo dos oradores* uma saudosa evocação desta antiga educação familiar, cuja primeira protagonista é a mãe:

> "Pouco direi sobre a severa disciplina dos nossos antepassados na educação e na formação dos filhos. Antigamente, cada filho, nascido de uma casta genitora, vinha educado não no aposento de uma nutriz mercenária, mas no seio da própria mãe, cujo mérito principal era cuidar da casa e educar os filhos. No pior dos casos, escolhia-se no parentesco uma mulher de idade, a fim de confiar cada criança da própria família aos seus cuidados prudentes e irrepreensíveis... E sua severa disciplina visava que a natureza de cada um, espontânea e não corrompida pela malícia, se dedicasse desde cedo, com toda sua força, a atividades decorosas, e que cada um, de acordo com a inclinação manifestada ou para a atividade militar ou para a jurisprudência ou para o estudo da eloqüência, se dedicasse só àquela coisa e o fizesse plenamente" (*XXVIII*).

O papel das mulheres na educação familiar não parece, portanto, secundário, conforme à maior consideração social que as mulheres romanas parecem ter gozado em confronto com as mulheres gregas. Aqui Tácito lembra Cornélia, mãe dos Gracos, Aurélia, mãe de César, e Ácia, mãe de Augusto. Quintiliano, seu contemporâneo, também atribui à mãe a tarefa de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e do escrever (*I, 1, 26*). E lembra que, para esta finalidade, costumavam usar letras móveis de marfim ou de buxo (*litterae eburneae vel buxeae*). Juvenal lembra que as meninas também aprendiam os primeiros elementos do alfabeto (*alfa et beta*) (*XIV, 211*). As próprias nutrizes, fossem ou não parentes consideradas, como afirma Tácito, tinham também prestígio e autoridade, como o confirma o culto das Nutrizes Augustas, testemunhado por imagens encontradas em várias partes do Império.

Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou da nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens, dos quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos. Entre os jogos, por exemplo, Horácio enumera a brincadeira de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cana; Pérsio lembra o jogo das nozes e, até, o parar de brincar como sinal do fim da infância;

e sabemos que se brincava de mora, de pião e de aro empurrado por um bastãozinho. Existiam também jogos de reflexão como a dama, o xadrez, os astrágalos e os dados; outros jogos, como a altilena, a cabra-cega, a raia, talvez tenham sido importados da Grécia.

Após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares. Avançando paulatinamente nos tempos, esta educação, embora continuando função precípua do pai, passou a ser mais confiada a especialistas. O sarcófago de M. Cornélio Estácio, hoje no Museu do Louvre, ilustra sinteticamente as várias etapas dessa educação, mostrando-nos a mãe que amamenta a criança enquanto o pai assiste, em atitude pensativa e afetuosa; a seguir o pai com o filhinho nos braços; depois o pai que treina o filho nos jogos viris; enfim, o pai ouvindo o filho declamando um texto. Juvenal focaliza a responsabilidade do pai quando diz que será

> "um bem para ele ter dado um cidadão à pátria e ao povo, se ele for um cidadão devoto à pátria, útil nos campos e capaz de realizar empreendimentos de paz e de guerra" (*XIV, 70-72*).

Mais uma vez encontramos aí os dois aspectos habituais da educação para a arte do poder: o "dizer" e o "fazer".

Infelizmente, estão quase totalmente perdidos o que talvez fossem o testemunho e a teorização mais completos sobre a antiga educação familiar e seus princípios, o *Catus, sive de liberis educandis* de M. Terêncio Varrão. Dirigindo-se ao destinatário do seu livro, que lhe pedia auxílio na educação do filho, declarava que fez o que pôde escrevendo aquele livro (*III, 1, in Nonius s.v. "adminiculari"*). Dos fragmentos do *Catus* conservados por Nonius (cujo interesse era mais lexical do que pedagógico) sabemos, por exemplo, algo sobre os rituais relativos aos primeiro momentos da vida infantil, que está sob a tutela de várias divindades: Numéria no parto, Cunina no berço, Rumina na amamentação, Educa e Potina na alimentação, Statanus e Statilinus no segurar-se em pé e caminhar, Fabulinus e Farinus nos primeiros balbucios e na aprendizagem da linguagem (*Catus, III, 6, 7, 10, 13*); e podemos acrescentar os deuses do campo, Pilumno e Picumno, protetores do matrimônio e de seus frutos, lembrados em um outro livro de Varrão: os *Logistorici* (*II, 18*).

Em outros fragmentos encontramos observações muito sábias; por exemplo:

> "é importante o modo como as crianças começam a ser educadas, porque quase sempre assim se tornam" (*III, 9*);

"são um obstáculo para aprendizagem o medo e qualquer perturbação do espírito; enquanto o prazer facilita muito" (*III, 22*);

"freqüentemente uma só criança rebelde e corrupta corrompe um grupo inteiro de crianças" (*III, 29*).

Encontraremos aí também a *formula puerilitatis*, isto é, os graus da infância com seus assistentes adultos:

"a obstreta traz à luz, a nutriz cria, o pedagogo educa, o mestre ensina" (*III, 5*);

mas a presença destes personagens nos situa, evidentemente, numa época menos idealizada e menos distante daquela hipotetizada por Tácito, quando todo o processo educativo se realizava na família por obra dos familiares.

O melhor exemplo da velha educação, que também marca a passagem para a nova, é M. Pórcio Catão, do qual o grego Plutarco assim fala em suas *Vidas*:

"Quando o filho começou a entender, ele mesmo o instruiu nas letras, embora tivesse um servo, chamado Quílon, que era excelente gramático e preceptor de muitas outras crianças. Não achava, de fato, oportuno, como ele mesmo escreve, que seu filho fosse repreendido ou recebesse puxadas de orelhas por parte de um servo por ser muito lento na aprendizagem, ou que seu filho tivesse de agradecer a um servo por ter recebido uma instrução de tamanha importância. Queria, portanto, ser ele mesmo a instruí-lo nas letras, a ensinar-lhe as leis e a treiná-lo nos exercícios físicos..." (*20, 348 e*).

O quadro educativo é o mesmo que já encontramos na *Mostellaria* de Plauto ou na XIV sátira de Juvenal: letras, leis, preparação para a paz e para a guerra. É a formação do cidadão, do político. O que importa é que aqui deparamos com um personagem histórico, que representa a educação antiga e, ao mesmo tempo, fomenta a educação nova, ministrada por escravos profissionais. Catão não se adapta ao costume, já difundido entre os grandes, de entregar a educação dos filhos a escravos gregos. É contra esse costume que Tácito protestará mais tarde, quando, continuando o discurso que já citamos parcialmente, lamentará que

"a criança ainda pequena é entregue a uma escravazinha grega, auxiliada por um ou outro escravo, em geral de baixíssimo nível e não preparado para uma tarefa tão séria" (*XXVIII*).

Este vilíssimo escravo lembra Zópiro, o trácio, a quem, segundo Platão, exatamente por ser o mais velho e o mais inútil dos seus servos, Péricles confiara a educação de Alcebíades (*Alc., I, 122 b*). Catão, porém, não admite que em família um escravo, embora instruído, cuide de seus filhos; mas, ao mesmo tempo, aceita o costume de um escravo ser preceptor para muitas outras crianças. Isto fazia parte da sua (e não só sua) prática da exploração dos escravos, à qual teremos oportunidade de voltar, porque é parte do desenvolvimento histórico da educação familiar para a educação escolar, para a qual abria caminho.

2. *A educação por obra de escravos e libertos*

Provavelmente a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria *familia* ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola.

Como na Grécia estes escravos pedagogos foram quase sempre estrangeiros "bárbaros", isto é, que falavam mal o grego; assim em Roma estes escravos mestres foram gregos que, falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiram a própria cultura aos romanos. Em suma, com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola. Ao historiador da educação resta apenas constatar, infelizmente, que também em Roma são estas as origens nada gloriosas da profissão de educador. Lapidária é a expressão de Sêneca, o retor, no prefácio às *Controvérsias*:

> "era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender" (*II, 5*),

já que o ensino das mais belas disciplinas era reservado a libertos, gregos de nascimento ou de cultura.

Conforme a famosa frase de Horácio, a Grécia conquistada conquistou o seu rude vencedor e introduziu as artes no rústico Lácio. Esta conquista tornou-se tão profunda que, alguns séculos depois, Juvenal, tomado de áspero desprezo por todos os *graeculi*, lastimava que tudo, até o deitar-se, era feito em grego: *omnia Graece* (*VI, 186*).

De acordo, porém, com as afirmativas dos escritores romanos, antes deste processo de aculturação de Roma por parte da Grécia vencida (a partir do século III a.C.) teriam existido escolas em Roma, talvez sob a influência indireta dos gregos e direta dos etruscos. Como acontece muitas vezes, trata-se de informações que, encontradas incidentalmente e não em discursos programaticamente relativos à educação, são quase sempre muito duvidosas; mesmo assim são interessantes para nós, contendo talvez pelo menos alguma luz de verdade.

Além de Hércules, que teria ensinado as letras aos familiares de Evandro, e além da narração de Plutarco, que leva à escola de Gabi nada

menos que Rômulo e Remo para "aprenderem as letras e outras coisas" (antes, obviamente, que fundassem Roma, isto é, na época da primeira olimpíada grega), Cícero nos informa que, no fim do século VII a.C., Demarato de Corinto, pai do primeiro rei etrusco de Roma, Tarquínio Prisco,

> "fez educar seus filhos em todas as artes segundo a educação grega" (*Rep., II, 19, 34*).

Tito Lívio, em suas histórias, em várias ocasiões faz referência a escolas que nos primeiros tempos da república, entre a metade do século V e o fim do século IV a.C., teriam existido em Roma ou nas cidades vizinhas e teriam sido freqüentadas pelos romanos. Em 447 a.C., Ápio Cláudio teria feito raptar Virgínia:

> "enquanto ia para o fórum, onde, naquela época, ficavam em lojas as escolas de letras" (*III, 44, 6*);

e durante o assédio de Camilo a Faleri, em 391 a.C., um mestre das crianças nobres dessa cidade teria tentado, em traição, entregá-las aos romanos. Lívio observa que

> "o costume de entregar mais crianças para uma pessoa só, como pedagogo e mestre ao mesmo tempo, fora e ainda era grego" (*V, 27,1*).

Numa outra oportunidade, o próprio Camilo, tendo entrado clandestinamente em Túsculo para indagar sobre as intenções dos habitantes nos confrontos com Roma, tranqüilizou-se quando viu

> "as lojas dos artesãos repletas de suas obras e nas escolas ecoarem as vozes de escolares" (*VI, 25*).

Enfim, durante as guerras contra os etruscos, no fim do século IV a.C., um romano conseguiu entrar, sem ser reconhecido, para espiar o território porque

> "educado em Ceres, junto a hóspedes etruscos, tinha sido instruído nas letras e conhecia bem a língua etrusca" (*IX, 36, 3*).

É claro que a atendibilidade histórica de todas estas afirmações, em que o elemento "escola" entra casualmente, é muito relativa; todavia, confirmam a suposição de uma influência grega e de uma influência mais recente etrusca (esta, aliás, transmitida pela cultura grega) sobre o surgimento de uma escrita e de uma cultura em Roma, e sobre a origem de uma forma de educação não-familiar, mas institucionalizada na escola.

Mas isso não pode ser documentado com maior precisão e certeza, pois só temos estas vagas indicações. Historicamente, podemos apenas afirmar que, em Roma, somente com a vinda da Grécia de embaixadores, primeiro, e de prisioneiros, depois, se determina de fato o surgimento e a consolidação de escolas, inicialmente mais de cultura grega que latina: uma *insitiva disciplina*, uma cultura de importação.

3. *As resistências à aculturação grega*

Se se quisesse determinar com suficiente aproximação cronológica o nascimento da escola em Roma como instituição difundida, poderemos ter certeza somente em um brevíssimo fragmento de Catão, também conservado por Nonius só por curiosidade lexical, onde se lê que

> "as crianças na escola costumavam roubar a merenda umas das outras" (*Non., II, 635*).

Trata-se de um pequeno testemunho, mas que vale muito mais do que os de Plutarco, Cícero e Lívio, porque fala de coisas vistas com os próprios olhos e não ouvidas dizer. Como para a escola grega os testemunhos gravados em vasos por Onésimo ou Duris, também este de Catão é, a seu modo, um instantâneo de um momento de vida escolar, tão real que nos autoriza a afirmar que na sua época, entre o fim do século IV e o início do século III a.C., a escola em Roma é uma instituição normalmente difundida.

Além deste, não conheço outros documentos tão convincentes sobre esta escola que, presumivelmente, é uma escola latina dos primeiros rudimentos, provavelmente já influenciada pelo novo processo de aculturação grega.

Os antigos nos dão várias informações, embora nem sempre unívocas, sobre quem terá sido o primeiro a abrir em Roma uma escola do tipo grego. O próprio Plutarco, falando de Hércules que, ensinando as letras aos familiares de Evandro, teria feito uma ação "veneranda", acrescenta que, mais tarde, isto foi feito por outros em troca de dinheiro, profissionalmente, e que mais ou menos no ano 230 a.C.

> "Espúrio Carvílio foi o primeiro que abriu uma escola em Roma" (*Quaest. Rom., 59*),

um liberto do homônimo cidadão romano que viveu na segunda metade do século III a.C. Suetônio lembra que dois dos pais "helenizantes" da literatura latina, Andrônico e Ênio, ensinaram *domi et foris*, isto é, nas famílias de seus donos e em outras sedes, como Quílon, escravo de Catão (*Svetonius Gram., I, 1*). Mas uma verdadeira escola de nível mais

elevado (gramática e retórica) surgirá somente em decorrência da embaixada de Cratete de Malo, em 169 a.C.

A introdução deste novo nível de instrução encontrou obstáculos e dificuldades: não se tratava mais só de aprender as letras do alfabeto para os fins práticos de um povo de cidadãos-soldados, mas de aprender a "gramática". Inicialmente este termo grego significou apenas a arte de ler e escrever, como atesta Sêneca:

> "aquela primeira 'literatura', como a chamam os antigos, pela qual se ensina o bê-á-bá" (*Ad Luc., LXXXVIII. 27)*;

e como confirma Quintiliano:

> "a gramática que, traduzida para o latim, foi chamada de 'literatura'" (*I, II, 4*).

Em seguida, com a ampliação do ensino, os dois termos, o grego e o latim, tomaram o significado de crítica dos textos, antecipando com o nome de *literatura* o significado atual. Ao romano, patrício ou plebeu, cioso de suas tradições pátrias, isto pareceu supérfluo. Suetônio documenta, melhor do que qualquer outro escritor, estas tentativas iniciais e a oposição encontrada pela nova escola:

> "A gramática em Roma não era utilizada e menos ainda honrada, porque o povo era rude e belicoso, e pouco se dedicava ainda às disciplinas liberais. Também seus inícios foram modestos, se é verdade que os mais antigos mestres, que eram ao mesmo tempo oradores e poetas, meio gregos (falo de Lívio, Andrônico e de Ênio, dos quais sabe-se que ensinaram em ambas as línguas, em casa e fora), não faziam outra coisa a não ser interpretar textos gregos e ler o que eles mesmos tinham escrito em latim" (*Gram., I*).

Ele fala mais ou menos a mesma coisa também da escola de retórica, o nível sucessivo à escola de gramática:

> "Também a retórica em Roma, exatamente como a gramática, foi aceita tardiamente e com dificuldade um tanto maior, dado que às vezes foi proibido até praticá-la" (*Rhet., I*).

Quanto às razões profundas dessa rejeição, além da rudeza dos romanos, Suetônio, diante da provável incredulidade dos romanos de seu tempo, já totalmente conquistados pela escola e pela cultura grega, acrescenta o testemunho fundamental daqueles que talvez sejam os dois mais importantes documentos sobre a história da escola em Roma: um decreto do Senado de 161 a.C. e um edito censório de 91 a.C. Eis o decreto do Senado:

"Sob o consulado de Caio Fânio Estrabão e de Marcos Valério Messala, o pretor Marcos Pompônio consultou o Senado e, já que foram mencionados os filósofos e retores, os senadores assim decidiram a respeito: que o pretor Marcos Pompônio tomasse todas as providências para que, considerando o bem da república e de acordo com o seu dever, em Roma não existissem" (*Reth., I*).

Suetônio, em seguida, acrescenta que, após algum tempo, os censores Gneo Domício Enobarbo e Lúcio Licínio Crasso emendaram este edito contra os mesmos personagens (*de iisdem*):

"Foi-nos relatado que introduziram um novo gênero de ensinamentos e que a juventude freqüenta essas escolas. Fomos informados também que esses tais se dão o nome de retores latinos e que em suas escolas os jovens passam o dia inteiro em ócio. Nossos antepassados estabeleceram o que queriam que seus filhos aprendessem e quais escolas deveriam freqüentar. Estas novidades, que se introduzem contra o hábito e o costume dos antepassados, não nos agradam nem nos parecem corretas. Portanto, aos que têm estas escolas e aos que costumam freqüentá-las temos que manifestar o nosso parecer: nós as desaprovamos" (*Reth. I*).

Grande é a importância destes documentos; mas não parece que Suetônio (e nem mesmo a grande maioria dos intérpretes modernos) tenha compreendido bem o seu significado, já que ele confunde demais as diretrizes dos dois atos, distantes entre si de setenta anos, chegando a dizer que se trata dos "mesmos personagens", quando o texto transcrito por ele fala, no segundo episódio, de um "novo gênero" e de um novo nome. Na realidade, o primeiro ato é dirigido contra filósofos e retores enquanto gregos, portadores de uma cultura estranha às tradições romanas, e o faz em nome de um apego a estas tradições que, num momento em que os nobres estão se helenizando rapidamente, são cultuadas sobretudo pelos plebeus (assim como por um Catão). O segundo ato, pelo contrário, é declaradamente contra os retores enquanto latinos, particularmente contra aquele Plócio Galo, discípulo de Mário, que, conforme testemunham Cícero e Sêneca, foi o primeiro a ensinar retórica latina.

Tratava-se de uma escola que, no momento em que as contendas civis entre *optimates* e *populares* tornavam-se mais ásperas, atraía numerosos jovens, alarmando os conservadores. Essa escola preparava pessoas do povo a falar em latim "nos conselhos e nas assembléias", conforme as expressões antiqüíssimas de Ptahhotep e de Homero; eram escolas que preparavam para a participação democrática na vida pública. Por isto eram proibidas: a elite novamente confrontava-se com um *meduti*, com um Tersites orador em comícios, *agoretés*.

A interpretação política e não-moralista destes dois antigos documentos é confirmada pelo próprio Cícero que, falando como se fosse o próprio Crasso, o autor do edito censório, critica a escola de retórica latina sob o pretexto de que, faltando-lhe o fundamento da tradição cultural, terminava sendo um *ludus impudentiae*, isto é, uma escola de subversão política (contanto que não se interprete o termo "impudência" no sentido moralista, o que tornaria um tanto supérflua a defesa de ofício de Cícero).

Mas, se Cícero-adolescente fora dissuadido por amigos respeitáveis de seguir a escola de Plócio, Cícero-adulto provavelmente pôde ver o grego Cecílio Epirote, um liberto do seu amigo Pompônio Ático, abrir sem escândalo uma escola de retórica latina. Assim, rapidamente, como no dizer de Juvenal

"em toda parte há escolas, quer gregas quer latinas" (*XV, 109*).

De fato, as esperanças dos *populares* e as apreensões dos *optimates*, de que o livre acesso à arte da palavra, a arte política por excelência, através das escolas de retórica latina poderia levar a uma mudança política, estavam destinadas a se revelar vãs. A nova forma política do principado ou império dissolvia o domínio dos *optimates* e, ao mesmo tempo, impedia para sempre a ascensão ao poder dos populares enquanto classe ou amálgama de classes. Mas a escola, se não através da revolução popular, torna-se cada vez mais o meio para a participação dos indivíduos, como burocratas, no poder autocrático do Estado.

Em conseqüência disso, poucos anos depois também o ofício de ensinar retórica (considerado indigno porque realizado por dinheiro) foi também exercido por cidadãos romanos, o primeiro dos quais, segundo Sêneca, o retor, foi Blando o Cavaleiro (*Controversiae II, Proemio*).

4. *Literatura, escola e sociedade*

Esta vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna — e, enfim, à nossa civilização — como premissa e componente indispensável à sua história.

Mas, à parte a resistência devido ao que Suetônio chama de a "rudeza" dos romanos e ao que Cícero revela como o temor político de que esta se tornasse um *ludus impudentiae,* é preciso indagar melhor como e por que, segundo as palavras de Sêneca, o retor, era indigno ensinar aquilo que era honroso aprender. Será útil, para tanto, uma breve consideração sobre a história da literatura latina e ainda a leitura de algumas

páginas de Cícero e de outros autores, em que se revelam as razões sociais e ideológicas do desprezo das classes dominantes por esta e por qualquer outra atividade mercenária, semelhantes às já apresentadas em Platão e Aristóteles para a Grécia.

Geralmente, dá-se início à literatura latina pelas obras de alguns poetas estrangeiros, gregos de língua e cultura, que escrevem em versos latinos poemas épicos, tragédias e comédias de tipo grego. O que de autóctone e original foi produzido antes dessa literatura importada é considerado no nível de atividade "pré-literária". Contemporaneamente a estes estrangeiros encontram-se autores latinos que escrevem em prosa sobre história, direito, agricultura e, até, moral e retórica. As formas e os conteúdos das duas literaturas escritas, contemporâneas e paralelas, são diferentes. As diferenças entre a literatura em prosa dos latinos e a literatura em versos dos gregos consiste no fato de que a primeira é obra de cidadãos que "também" escrevem, ao passo que a segunda é obra de profissionais que só exercem a atividade do verso, porque são excluídos de todo direito de cidadania e, portanto, do direito à participação política. Entre Ênio, que escreve em poesia, embora celebrando as glórias romanas, e Catão, que escreve em prosa, registrando simplesmente suas atividades de cidadão, a diferença é que o primeiro é um escravo estrangeiro e o segundo, um cidadão romano. Ao estrangeiro não seria permitido escrever sobre história e direito, assim como ao cidadão romano não teria sido permitido escrever poesias, mais do que a um moderno chefe de Estado escrever a letra de uma canção popular.

"A arte poética não era honrada",

escreve Catão no seu *Carmen de moribus* (um "carme" que só registra por escrito a sua atividade de cidadão *pater familias*); o mesmo afirma Cícero. A literatura do cidadão romano deve ser de participação nos atos públicos ou de manifestação de suas funções privadas, como a de administrador ou a de educador, jamais poderia ser uma arte ou uma profissão exercida para viver: nesse caso, é uma profissão somente para escravos estrangeiros, que não têm direito a funções administrativas nos negócios públicos e privados. O que vale para a literatura, com maior razão vale para a crítica literária, que se aprende na escola grega.

Verifica-se também em Roma aquilo que teorizavam Platão e Aristóteles na Grécia. Um cidadão livre pode dedicar-se a atividades artísticas e literárias não como ao exercício de uma profissão, mas somente como uma atividade cultural desinteressada e ocasional: "não pela arte, mas pela cultura". Cícero, no *De officiis*, repetirá em Roma em mesmas argumentações de Aristóteles, distinguindo as profissões liberais (*honestae*) das indignas (*sordidae*), não reconhecendo, porém, nem nas primeiras alguma dignidade civil:

"Quanto às profissões e às atividades lucrativas, quais devem ser consideradas liberais e quais indignas, *grosso modo*, isto a tradição nos diz... As profissões que contêm e exigem maior sabedoria e pelas quais se adquirem boas vantagens, como a medicina, a arquitetura, o ensino de coisas elevadas, estas são nobres, mas somente para aqueles que pertencem à classe adequada à profissão" (*I, 42, 151-2*).

Portanto, também as profissões intelectuais e mais rendosas são reservadas às pessoas de uma determinada classe: não aos cidadãos cujo ofício é o de cidadão. Tácito chamava *artes honestae* somente à *res militaris*, à *iuris scientia* e à *eloquentiae studium* (*Dial., XXXVIII*): isto é, a arte política, cujo ensinamento já encontramos em Plauto e Juvenal.

Lembre-se a indignada admoestação de Virgílio:

"Outros, sem dúvida, serão mestres em construir estátuas de
[bronze,
que parecem respirar, ou esculpir imagens viventes no mármore,
saberão defender com a oratória mais aguda as causas legais,
saberão traçar os movimentos do céu com o compasso e prever
[o surgir dos astros.

Mas a ti, ó romano, cabe governar os povos com leis firmes
(esta é a tua arte!), impor a tua paz ao mundo,
perdoar aos vencidos e dominar os soberbos!" (*Aen., VI, 846-53*).

Isto não é só um vôo lírico: é a exata interpretação da situação histórica real, na qual ver um cavaleiro dedicar-se à profissão de mestre devia parecer novidade. Além disso, a própria legislação imperial falará mais tarde, por intermédio de Vespasiano, de "profissões condizentes a homens livres" (*Fontes iuris romani anteiustiniani, I, 73*), repetindo, mais uma vez, a fórmula dos autores e das inscrições gregas.

5. *A escola e seus ensinamentos*

Observemos, agora mais detidamente, essa escola romana de tipo grego, quais os seus ensinamentos e qual a sua didática.

Apuleio nos indica claramente a seqüência dos mestres e os respectivos ensinamentos, que ele chama de "taças das Musas" (*craterra Musarum*):

"A primeira taça, que é ministrada pelo mestre do bê-á-bá, livra do analfabetismo; a segunda, pelo gramático, fornece a instrução; a terceira, pelo retor, dá as armas da eloqüência" (*Flor., IV, 20, 97*).

E acrescenta que a maior chega a beber destas três taças (*hactenus a plerisque potatur*), mas que ele em Atenas bebeu de outras taças, estudando também poesia, geometria, música, dialética e filosofia.

A distinção entre os três níveis de escola não era muito rigorosa. À parte o fato de que o ensino inicial das letras deve ter conservado por muito tempo seu caráter familiar, cada mestre procurava ocupar-se também das tarefas do mestre do nível sucessivo. Sêneca, de fato, diz que:

> "o gramático se ocupa com a perfeição do falar e, se ele quiser ir à frente, pode ocupar-se também das leituras de prosa e, querendo estender ao máximo o seu campo, incluir a poesia" (*Ad Luc., LXXXVIII, 3*).

O mesmo atesta Quintiliano, destacando o costume de passar as crianças para a escola de retórica mais tarde do que o devido, porque os gramáticos tinham assumido o papel dos retores. E comenta:

> "Acontece, de fato, que as atividades que eram as primeiras da segunda arte tornam-se as últimas da primeira, e a idade já destinada a disciplinas mais elevadas continua sentada na escola inferior estudando gramática com os retores" (*II, 1, 3*).

Quintiliano é, sem dúvida, o melhor guia para entrar numa destas escolas e conhecer seus ensinamentos: em sua *Institutio oratoria* (A formação do orador) ele nos dá uma prova da escola real e uma imagem da escola ideal que ele queria.

Discorre, inicialmente, sobre os primeiros momentos da educação na família e sobre a oportunidade que a criança tem de seguir a instrução pública nas escolas, fala rapidamente sobre a aprendizagem inicial do alfabeto e, logo em seguida, passa a tratar das escolas de gramática, observando exatamente que

> "para quem já aprendeu a ler e a escrever, a coisa principal é a gramática. Não importa que seja o grego ou o latim, embora eu prefira que se comece pelo grego. De qualquer forma, o caminho para aprender ambas as línguas é o mesmo" (*I, 4, 1*).

Ele mesmo define em que consiste esse ensinamento da gramática:

> "São duas as partes definidas que este estudo propõe, isto é, as regras do falar e a leitura dos autores: a primeira é chamada metódica, a segunda, histórica" (*I, 11, 1*).

Metódica e histórica correspondem hoje aos termos "gramática" (do grego) e "literatura" (do latim). Mas Quintiliano acrescenta que o

seu estudo contém mais do que propõe, porque o bem falar compreende também o bem escrever e a leitura pressupõe a análise crítica e valorativa dos textos. Seria errôneo, porém, reduzir este estudo aos aspectos meramente lingüísticos e literários: a escola de gramática é uma escola de cultura geral, de toda a cultura necessária para a plena e correta compreensão dos textos, que devem ser lidos criticamente e que contêm as noções próprias das mais variadas disciplinas:

> "Além disso, a gramática, tendo que tratar dos metros e dos ritmos, não pode ser perfeita sem a música, e, ignorando o movimento dos astros, não poderia entender os poetas ou outros textos que, muitas vezes, para esclarecer os tempos, falam do levantar e pôr dos astros, como também não pode desconhecer a filosofia pelas numerosíssimas passagens, especialmente poéticas, que se baseiam nos mais profundos raciocínios sobre questões naturais..., e precisa muito da eloqüência para poder falar com propriedade e elegância sobre tudo aquilo que já dissemos" (*I, 4, 4-5*).

Para ser, portanto, um homem culto, capaz de falar bem e entender os autores, é necessário ter conhecimento de muitas coisas, que se resumem em algumas disciplinas fundamentais. No dizer de Quintiliano elas são a música, a astronomia (mencionada em outros termos), a filosofia natural, isto é, as ciências, e a eloqüência, cujo estudo se completa na escola de nível mais elevado, a escola de retórica. Estas disciplinas formam o que os gregos, segundo Quintiliano, chamavam de a "*enkyklios paideía*" que, para ele, significa a cultura completa ou enciclopédica (mas que entre os gregos significava a cultura comum ou geral). É evidente que esta escola, embora tenha o nome de escola de gramática, na realidade é uma escola de cultura geral onde, junto ao ler, escrever e falar, e junto aos conhecimentos literários, estudava-se um pouco de tudo: matérias literárias e matérias científicas, como diríamos hoje, ou, como se dizia nos primeiros séculos da nossa era, *artes sermocinales* e *artes reales, trivium* e *quadrivium*. A característica verdadeiramente distintiva desta escola das escolas de hoje é, talvez mais que o âmbito do poder diferente, o fato de que nenhuma dessas disciplinas tinha um *corpus* e um desenvolvimento autônomo e progressivo, e que a aprendizagem de seus conteúdos era ocasional, a partir da leitura e interpretação dos textos da tradição literária: em suma, as ciências a partir dos poetas. Antigamente, os poetas eram "vates" inspirados pelos deuses e, por isso, depositários do autêntico saber.

Mais adiante Quintiliano volta a falar destas disciplinas, tratando, especialmente, da música e da geometria (não mencionada no início):

> "A música tem ritmos duplos na voz e no corpo: requer, portanto, uma certa medida na primeira e no segundo" (*I, 10,22*).

Após ter falado, no que se refere à voz, sobre a importância do ritmo e da melodia, acrescenta quanto ao corpo:

> "É necessário também um movimento harmônico e digno do corpo, que se chama 'euritmia' e que tem sua origem na música" (*I, 10, 26*).

Esta "música" compreende, portanto, canto e dança, para os quais (especialmente para a dança) parece que os romanos não tiveram muita inclinação: até mais, achavam, diversamente dos gregos, que não era conveniente que os homens a praticassem.

Igualmente importante é o que Quintiliano diz a respeito da "geometria", não mencionada entre as disciplinas conexas à gramática, mas presente na aprendizagem dos primeiros rudimentos do ábaco:

> "Dizem que a geometria tem algo de útil para a primeira idade... A geometria é formada de números e de formas... E evolui até conhecer a ordem do universo; muitos dizem que é uma arte mais parecida com a dialética do que com a retórica" (*I, 10, 35-37*).

Esta geometria composta de números e formas, e que nos dá a conhecer a *ratio mundi*, seria para nós a matemática; e é interessante notar que Quintiliano registra a opinião de sua afinidade com a dialética, ou, como diríamos hoje, com a lógica.

Com estes esclarecimentos e acréscimos, o quadro da escola de gramática, descrito ou idealizado por Quintiliano, aparece mais completo. Os conteúdos por ele propostos, chamados pelos nomes atuais, formariam as disciplinas do currículo de uma escola secundária moderna de tipo clássico: língua e literatura, música (canto e dança), ciências naturais (com especial atenção na astronomia), matemática (e geometria), lógica (filosofia). A ausência mais flagrante nesse confronto com o currículo moderno é a da história, mas a *história* faz parte das *narrationes*, que são ou fabulosas, ou prováveis ou reais, ou seja, históricas, e que são estudadas no início do curso de retórica (*II, 4, 2*). Lívio e Salústio eram sugeridos aos principiantes, mas enquanto prosadores e não como historiadores que transmitem as tradições pátrias: para isto se preferia Cícero (*II, 5, 18-20*). A aculturação grega submeteu as tradições romanas a esse ponto! De fato, não existe mais o ensino infantil das leis das Doze Tábuas, que, como Cícero lembra,

> "as aprendiam desde crianças como um conhecimento fundamental (*carmen necessarium*), mas agora ninguém mais as aprende" (*Leg., II, 23, 59*).

No seu conjunto, esta educação visava, segundo Quintiliano, formar um homem completo, *consummatus undique* (*I, 9, 5*), porque o

orador devia ter competência para falar de tudo: *est oratori de omnibus dicendum* (*I, 10, 49*). Por isso achava que não era completa uma educação em que faltasse alguma coisa, por pequena que fosse.

Ora, que esta educação total na realidade existisse, é outra questão: seja como for, era o tipo de instrução difundido. Um documento epigráfico (um daqueles documentos que, junto com os documentos iconográficos, poderiam integrar fundamentalmente os nossos conhecimentos sobre a educação antiga), que é a lápide sepulcral de Petrônio Antigênide, uma criança de província, falecida aos dez anos, provavelmente na metade do século II, estudada por Scevola Mariotti, confirma a complexidade e as ambições da primeira instrução gramatical que era possível conseguir aos dez anos:

> "Penetrei as doutrinas de Pitágoras e os ensinamentos dos sábios,
> li os líricos, li os sagrados poemas de Homero;
> aprendi os ensinamentos matemáticos de Euclides.
> E gozei também de brinquedos e animadas diversões".

Essa criança tinha, portanto, freqüentado uma escola de gramática do tipo daquela descrita ou idealizada por Quintiliano. Mas o maior interesse de Quintiliano é pela escola seguinte, a de retórica, da qual foi mestre e sobre a qual fala na maior parte de seu livro. Neste ele ilustra as várias partes da retórica, seguindo de perto Cícero: a *inventio* ou a pesquisa dos argumentos; a *dispositio* ou a organização lógica dos argumentos no discurso; a *expositio* ou o estilo do discurso; a *memoria* ou as técnicas mnemônicas para lembrar o discurso; e, enfim, a *actio* ou o modo de falar e de gesticular na apresentação do discurso. É um tratado técnico de grande interesse para a história da cultura romana, ao lado daqueles de Cícero e Sêneca, o retor, mas que pode apenas sugerir uma desconsolada consideração sobre a defasagem entre esta preparação total desejada e as funções reais da vida, quer de um homem ilustre quer de um burocrata imperial. É preciso dizer que o próprio Quintiliano estava, de certo modo, ciente desta distância: não só ele, como veremos.

6. *O mestre e a escola*

Se nos perguntamos agora como se apresenta, na Roma antiga, na época em que a escola já é uma instituição generalizada e enraizada, a figura do mestre, que vimos nascer historicamente como uma profissão do trabalho servil, temos que reconhecer que ao prestígio dos estudos liberais nem sempre correspondeu um igual prestígio de seus profissionais. Embora nesta época não se possa mais fazer uma distinção rígida entre cidadãos romanos e estrangeiros (a partir de 212 d.C.,

Caracala estenderá o direito de cidadania a todos os habitantes livres do império), os depoimentos literários falam mais freqüentemente do desprezo do que da estima para com esta profissão.

Do *litterator* e do *grammaticus* são lembradas especialmente duas coisas: sua sádica severidade e sua miséria.

Já conhecemos, conforme vimos ao falar da Grécia e lemos na literatura latina de Plauto e Terêncio, o uso das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra os seus discípulos, como também as vinganças dos discípulos, que não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça (*disrumpere caput*) ou chicotear (*verberare*) seus velhos pedagogos e mestres: tratava-se, afinal, de escravos. Outros autores comprovam a reciprocidade destes costumes. Horácio lembra os versos de Andrônico, que

> "quando criança, Orbílio (*plagosus Orbilius*), o mestre da mão pesada, me ensinava a toque de chicote" (*Ep., II, 1, 70-71*);

e Domício Afro lembrava

> "aqueles que Orbílio deve ter atingido com a vara e o chicote (*ferula scuticaque*)" (*FPR, 38*).

Orbílio não devia ser o único se. um século depois de Horácio, Marcial fala das varas e dos chicotes dos pedagogos (*sceptra paedagogorum*) (*X, 62, 9-10*) e investe contra o mestre de escola que logo de manhã cedo faz tanto barulho na rua com seus ralhos e chicotes (*IX, 68, 4*), definindo-o como "pessoa odiada pelos meninos e pelas meninas" (*ibidem, 1-2*).

Não é de estranhar, portanto, vermos de novo documentadas, também na literatura latina, as vinganças dos alunos, que já encontramos na literatura e na iconografia gregas, a partir do "trabalho" de Hércules que, com o banquinho de escola, matou Lino, seu mestre de música. Agora é Juvenal que, na sétima sátira, considerando a condição miserável dos intelectuais, especialmente dos gramáticos e dos retores, ressalta o persistente costume dos alunos: antigamente — diz ele — Aquiles nem sonhava rir-se da cauda do seu mestre centauro; agora, pelo contrário, qualquer criança costuma bater no seu mestre, mesmo que este seja um êmulo de Cícero (*VII, 213*). E, três séculos mais tarde, Ausônio, professor apaixonado por sua profissão e generoso celebrador de seus colegas nas escolas de Bordeaux, animando seu netinho a freqüentar a escola sem medo, acaba traçando desta escola e de seu sadismo um quadro bastante tenebroso:

> "... nem sempre a voz imperiosa de um mestre azedo estimulará as crianças... Aprende de boa mente a não detestar, meu neto, o

freio de um mestre carrancudo. Afinal, a figura de um mestre não é tão terrível. Embora pareça severo pela velhice, tenha uma voz cavernosa e sua testa enrugada ameace ásperas repreensões, não será tão desumano para quem se acostumará a vê-lo... Tu, portanto, não tenhas medo: embora a escola ecoe de muitas pancadas e o velho mestre mostre seu rosto truculento, o medo indica uma alma degenerada; nem te perturbe o clamor e o ecoar das pancadas nas primeiras horas da manhã, nem o vibrar do cabo do chicote, ou que haja muito aparato de varas ou uma pele esconda falsamente um açoite, ou vossos bancos trepidem de medo" (*Adnep., 2 ... 31*).

É difícil imaginar que o netinho do bom Ausônio tenha se confortado muito com estas revelações desanimadoras sobre seu futuro destino de aluno; de qualquer forma, temos aqui a mais viva descrição do verdadeiro sadismo pedagógico da escola em Roma, ou melhor, também da escola romana.

Inevitavelmente, a esta sádica severidade correspondem a aversão, o tédio e a indisciplina dos alunos: são as mesmas coisas de sempre, mas que vale a pena conhecer diretamente nos documentos da época.

Às vezes são episódios curiosos, de pequenas gaiatices, como roubar a merenda, como já vimos em Catão, ou o costume de escrever torpezas na lousa, conforme uma expressão usada por Cícero: "*manus de tabula*", isto é, ao voltar-se imprevisto do mestre, tirar do quadro as mãos que estavam desenhando alguma coisa obscena (*Ad fam., VII, 25, 1*). Às vezes tratava-se de obscenidades mais diretas, que Juvenal menciona com sua costumeira tristeza: não é fácil, diz ele, controlar as mãos de tantos meninos e os seus olhos, no fim, tremendo (*VII, 240-1*). Um dos grafitos do Palatino, desaparecido em 1866 por obra de algum vândalo, mas do qual ficou uma gravura, testemunhava o tédio dos meninos perante a escola (independentemente da natureza dessa "*schola palatina*"), apresentando o aluno como um jumento condenado a rodar uma mó, com o seguinte texto embaixo:

"Trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e te trará vantagem!" (*Labora, aselle, quomodo ego laboravi, et proderit tibi*).

Mais tarde, nas *Confissões*, também Agostinho lembrará tristemente a escola à qual foi enviado para aprender as letras; lastimava que

"os pais achassem graça das punições com que os mestres castigavam os alunos... Eu gostava de brincar, mas era castigado por aquele que fazia as mesmas coisas. Só que as brincadeiras dos adultos chamam-se negócios e aquelas perfeitamente iguais das crianças são punidas pelos adultos. E ninguém se compadece das crianças ou dos adultos ou de ambos" (*IX, 15*).

Horácio nos dá uma imagem da criança que vai para a aula:

> "pendurada ao braço esquerdo leva a caixinha com as pedrinhas para fazer as contas e a tabuinha para escrever" (*Sat., I, 6, 74*).

Considerando o trabalho que a esperava, a ida para a aula não devia ser tão alegre. Pérsio, outro grande poeta satírico, descreve a criança solicitada pelo pedagogo a levantar-se para ir à escola:

> "quando já tem em mão o livro e o pergaminho de duas faces de cor diferente, do qual tinha sido raspado o velo, e a caneta nodosa para escrever, ela começa a queixar-se porque a tinta muito gordurosa fica agarrada à ponta do cálamo, ou porque a sépia negra está diluída em muita água e derrama muitas gotas" (*III, 10-14*);

então a criança perde a paciência e exclama: "Como posso estudar com esta caneta?" (*An tali studeam calamo? — ibidem, 19*). Em suma, o tédio e o pavor da escola eram um lugar-comum.

Nessa escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva que já vimos na Grécia. O mestre "gárrulo" falava e os alunos repetiam: a memória era o instrumento principal do ensino. Mas que tipo de memória? Sabe-se que na Antiguidade, antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música, ou a cantilena; portanto, cada ensinamento era um *carmen*, como o *carmen* de *moribus* de Catão ou as leis das Doze Tábuas, que se aprendiam, no dizer de Cícero, como um *carmen necessarium*. Outra razão obrigava ao uso da memória; a sacralidade e o caráter esotérico dos ensinamentos, reservados em geral a um grupo fechado, a uma casta sacerdotal. César, de fato, a propósito dos druidas da Gália, diz que:

> "aprendem de cor um grande número de versos, porque acham um sacrilégio pôr aquelas coisas por escrito, embora para outras coisas usem as letras gregas" (*Bel. gal., VI, 14*).

E explica que isto parece acontecer por duas razões:

> "porque não querem que nem suas doutrinas sejam divulgadas, nem aquele que estuda, confiando na escrita, acabe descuidando da memória; coisa que acontece à maioria que, servindo-se das letras, afrouxa a diligência para aprender e memorizar" (*ibidem*).

A mesma coisa constata Plutarco na escola de Pitágoras (em a *Vida de Numa*).

Embora já prescindindo da sacralidade da doutrina, devido à costumeira viscosidade dos hábitos humanos e dos inventos técnicos, a me-

mória continuou sendo a rainha absoluta da escola, mesmo quando não se precisava mais dela e foi reduzida à memorização de minúcias banais. Também a matemática era uma aprendizagem mnemônica e mecânica dos resultados:

"Dois mais dois faz quatro: este estribilho já se tornara odioso",

dirá Agostinho, lembrando o tédio de sua vida escolar.

A aprendizagem da escrita seguia também um método excessivamente mecânico. Platão o descrevera para a Grécia; um outro filósofo, Sêneca, o descreve para Roma:

> "As crianças aprendem a escrever seguindo aquilo que tinha sido escrito primeiro pelo mestre; seguram-se seus dedos e são levados por outra mão a seguir os modelos das letras; em seguida mandam imitar os modelos propostos, escrevendo as letras conforme os modelos" (*Ad Luc., XCIV, 51*).

O enfado desta didática, o medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a freqüência aos estudos. Não somente as pessoas rudes, capazes de enriquecer sem instrução, mostram ter tédio e nojo por esta escola, como o sapateiro de Marcial, que se questiona: para que me interessam os gramáticos e os retores? (*IX, 75*), ou como alguém da raça dos centuriões que, no dizer de Pérsio, problema: o que sei é o bastante (*quod sapio satis est mihi, III, 77-78*). Inclusive o tão refinado Horácio mostra semelhante desprezo quando diz que não se digna ambicionar a fazer parte das reuniões dos gramáticos e a subir suas cátedras (*Ep., I, 19, 39-40*).

Além do sadismo pedagógico generalizado e do enfado de uma didática repetitiva, pelo menos no que diz respeito aos primeiros níveis de instrução, é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que coloca essa escola em discussão, não somente entre os incultos, que não chegam a ver seus aspectos positivos, mas também entre filósofos sérios e entre os melhores mestres.

Neste contexto não podemos esquecer a maravilhosa polêmica do filósofo Sêneca contra os estudos liberais. Ele observa que:

> "não se aprendem as coisas necessárias à força de aprender as inúteis" (*Ad Luc., LXXXVIII*).

e que os estudos não tornam boas as pessoas, mas somente cultas (*Ad Luc., CVI, 9*).

Ele insiste com uma forte pergunta: "Para que serve o saber...?" (*Quid prodest scire...? — ibidem, passim*). Todos esses conhecimentos e essa ciência podem ensinar a medir o círculo ou a entender tantas

coisas particulares, mas não ajudam a conhecer o espírito do homem e a praticar os bons costumes. Até mais — ele diz — é freqüente constatar que quem professa esses estudos liberais é pior do que os outros; e exclama que é muito melhor vangloriar-se do título mais modesto de homem honesto (*bonus*) do que do título de homem instruído (*litteratus*) (*ibidem, 38*).

Esta maravilhosa e persistente polêmica, com sua intransigente inspiração estóica, faz parte da história das idéias e só pode ser indicada nesse contexto; mas não podemos ignorar tantas outras denúncias que, do próprio interior da escola, revelam seus vícios. Até mais, pode-se afirmar que em Roma nos encontramos, pela primeira vez, perante uma crítica fundamental da escola pelo que ela é e não pelos acidentes de sua vida diária: assistimos, enfim, ao nascimento de uma consciência crítica sobre a escola e a educação. As razões dessa crítica são compreensíveis: numa sociedade que recebeu a escola de uma tradição alheia, efetivando uma ruptura com as próprias tradições, e em que a finalidade "impudente" da conquista de hegemonia política das massas através da cultura se revela ilusória, nessa sociedade inevitavelmente a escola e sua cultura acabam por se fechar em si mesmas, numa idolatria exclusiva de suas tradições estranhas e fechadas. À polêmica moral dos estóicos se acrescentará mais tarde a crítica dos cristãos: podemos traduzir suas motivações em termos sociais, se queremos reconhecer os méritos históricos dessa escola.

O mal-estar desta separação da vida é sentido também dentro da escola: Sêneca, o retor, e Quintiliano, os dois maiores retores da Roma clássica, estão também entre os seus críticos mais lúcidos. Sêneca, o retor, escreve que

> "se se tentasse levar para o senado ou para o foro, por um real compromisso político ou judiciário, estes declamadores escolásticos, eles, mudando de lugar, como corpos habituados a um lugar fechado e sombrio, não saberiam ficar ao ar livre, à chuva e ao sol, e se sentiriam perdidos" (*Contr. III, Praef. 13*).

Da mesma forma, Quintiliano lamenta a decadência das declamações escolásticas e, embora atribuindo a culpa aos pais que preferem a escola da moda a uma escola mais séria, conclui observando que

> "ora, quando criança na escola se brinca, quando jovem no fórum nos enrolam e, o que é pior, quando velho ninguém quer reconhecer ter estudado em vão desde criança" (*II, 10, 5*).

Mais pertinentes ainda e mais decisivas são as críticas que Petrônio coloca na boca de alguns personagens do seu *Satyricon*. Diz Encólpio:

"para mim, acho que as crianças nas escolas tornam-se totalmente cretinas, porque não estudam nenhuma das coisas que praticamos na vida" (*Sat., II*).

Elas são acostumadas, de fato, a declamar estranhas histórias de piratas, de tiranos sanguinários e de oráculos, nos quais ninguém acredita e pelos quais ninguém se interessa.

A escola dos estudos liberais, portanto, era favorecida pela moda, mas sofria as críticas dos cultos e dos incultos. Talvez o testemunho mais característico deste julgamento ambíguo se encontre numa página de um fragmento (*De Vergilio oratore an pöeta*) do retor Floro, do século II d.C. Obrigado a abandonar Roma, ele encontra numa praia da província bética um seu admirador, que lhe pergunta de que ele vive; à sua resposta de que vive ensinando as letras do alfabeto, o interlocutor exclamou:

"Ó coisa indigníssima! (*O rem indignissimam*!) E com que ânimo consegues suportar sentar na escola e ensinar às crianças?"

E Floro responde que ele também pensara assim e que

"aquela profissão tanto o havia enfadado e cansado que achava não existir no mundo homem mais miserável do que ele; mas, refletindo sobre o assunto e comparando sua sorte com a condição de outros ofícios, descobriu quão maravilhosa era a atividade por ele empreendida... Ó meu Deus! É tarefa de imperador ou de rei sentar numa cátedra para ensinar os bons costumes e os estudos das sagradas letras, ora lendo poesias que ensinam a bem falar e a bem pensar, ora lendo sentenças que educam o coração!...".

Da condição mais miserável a uma condição de rei: entre estes dois pólos oscilava, na realidade, a condição de mestre nos vários graus de escolas, do *litterator* ao *grammaticus* e ao *rhetor*, com sensíveis diferenças individuais e locais.

Como na Grécia, também em Roma esta profissão nem sempre honrada apresentava, de fato, diferenças muito grandes, inclusive quanto às remunerações, de acordo com o grau da escola e com o prestígio individual dos mestres.

Os escravos *litteratores*, vendidos no mercado com um cartaz pendurado ao pescoço que os qualificava como tais, assim como os *grammatici* e os *rhetores*, podiam ter vários preços. Plínio, o velho, nos informa que o preço máximo pago até então — pelo que lhe constava — para comprar um homem nascido escravo fora o de Dafni, perito na arte gramática, vendido por Grácio pesarense para M. Scauro, *princeps* de sua cidade, por 700 mil sestércios (*VII, 40, 39*).

Tratava-se, sem dúvida, de um preço enorme. Mas um pobre mestre de escola recebia muito menos como pagamento pelo seu trabalho. Horácio ironiza

> "os grandes filhos dos grandes centuriões, que em Venosa iam para a escola levando, aos Idos do mês, oito axis para o seu mestre" (*Sat., I, 6, 73-75*).

Em Roma, porém, o retor Rêmnio Palemon conseguiu enriquecer com os proventos de seu trabalho e de suas especulações.

Contudo, Juvenal, na sua sétima sátira, dedicada aos intelectuais e especialmente aos gramáticos e aos retores, denuncia a insignificância média das remunerações:

> "ninguém daria duzentas moedas a Cícero e, se se ensina a declamar, todos querem aprender mas ninguém quer pagar a recompensa" (*VII, 151*);

e constata que a um pai o que menos custava era a educação dos filhos (*ibidem, 186*) e que freqüentemente o pedagogo, encarregado de pagar ao mestre, ficava com uma parte do dinheiro (*VII, 216-218*).

Agostinho, séculos mais tarde, denunciará a mesma renitência em pagar os honorários aos mestres, também nos mais altos graus da instrução: tendo chegado a Roma, vindo de Cartago, para ensinar retórica, inicialmente ficou satisfeito com a melhor disciplina dos estudantes, mas logo constatou que freqüentemente estes, para não pagarem ao mestre seus honorários, de comum acordo passavam em massa para outro mestre, a despeito de toda boa-fé e eqüidade, por amor ao dinheiro (*VI, 21*).

7. *A escola de Estado*

Com todas as suas contradições já analisadas, com os defeitos e as virtudes de sua cultura e sua didática, com o desprezo e o prestígio que sofriam ou gozavam seus mestres, a escola de tipo grego é, nos últimos tempos da república e nos primeiros do principado, uma instituição já difundida e consolidada. É difícil dizer quantos mestres e quantos discípulos eram contados em Roma e nas outras cidades do império: sem dúvida, uma pequena parcela da população é que freqüentava a escola e, especialmente, como constatava Platão na sua Atenas, se assiste a uma inevitável diminuição das freqüências desde os primeiros graus até os mais elevados. Horácio, que ironizava os "grandes filhos dos grandes centuriões" de província, fala das

"artes liberais, nas quais todo cavaleiro e senador mandava instruir seus filhotes" (*Sat., I, 6, 77-78*).

Isto significa que a escola de gramática e de retórica era, afinal, a escola das classes privilegiadas. Juvenal confirma que a eloqüência era algo raro entre esfarrapados (*rara in tenui fecundia panno — VII, 45*). Exatamente por causa desta sua característica de ser uma escola das classes dominantes, ela tornou-se de interesse público e conseguiu o apoio direto do poder político, que primeiramente faz concessões particulares, em seguida provê os salários dos mestres e, enfim, assume também a fundação de escolas. Da Grécia, em suma, veio não somente a escola mas também o evergetismo, inicialmente privado e depois de Estado.

Como exemplo de evergetismo privado pode-se lembrar o caso de Plínio, o jovem que promete a Como, sua cidade natal, uma contribuição para pagar os mestres de gramática. Tendo encontrado em Como o pai de uma criança, obrigado a enviar seu filho a Milão para estudar, Plínio teve com ele este diálogo:

"E por que não aqui? — Por que aqui não temos mestres. — Por que não, se o vosso principal interesse é que vossos filhos estudem aqui mesmo? Quanto custaria a manutenção dos mestres?... Eu ainda não tenho filhos, mas estou pronto a dar pela nossa cidade um terço da importância que vós julgais necessária. E me empenharia a dar tudo, mas temo que minha generosidade acabe, na prática, acostumando mal: como acontece em muitos lugares, onde a cidade assume o pagamento dos mestres. Este mau costume pode ser evitado só de uma maneira: se fosse reservado aos pais o direito de assumir os mestres" (*Ep., IV, 13*).

Desta forma, Plínio levantava o problema que já vimos tratado por Aristóteles com relação à Grécia: se é conveniente ou não a intervenção direta do Estado, como acabará acontecendo.

Os primeiros reconhecimentos públicos aos mestres e à escola de tipo grego (que podemos já considerar também latina), após as resistências e as oposições patrióticas ou classistas já mencionadas, começaram sob a ditadura de César, do qual Suetônio diz que:

"concedeu a cidadania romana a todos aqueles que exercitavam a medicina e ensinavam as artes liberais" (*Caes., XLII*).

A medicina e a "*doctrina rerum honestarum*", como vimos, eram consideradas por Cícero entre as *artes honestae*. Um precedente desta política fora a vitoriosa defesa que Cícero fizera do poeta Árquias, para confirmar-lhe a cidadania romana em virtude de seus méritos poéticos.

Anos mais tarde, no ano 6 a.C., na ocasião de uma carestia, Augusto, ao expulsar de Roma, para poupar alimentos, todos os escravos postos à venda, todos os estrangeiros e parte dos escravos em serviço, excluiu dessa expulsão médicos e mestres (*Aug., XLII*). Todavia, equipara-os ainda aos *servi* e *peregrini*.

Depois, com Vespasiano encontramos o primeiro salário estatal para uma cátedra de retórica, a de Quintiliano, em Roma:

> "Vespasiano favoreceu as técnicas e as artes, diz Suetônio, e foi o primeiro a destinar cem mil sestércios ao ano para os retores gregos e latinos" (*Vesp., XVIII*).

Trata-se, porém, de uma providência que concerne somente ao ensino destinado a formar os quadros da burocracia imperial.

Em seguida, Adriano, um imperador imbuído de cultura grega, atua como evergete greco-helênico, custeando a construção de novos ginásios em Atenas, Epidauro, Panamara, Mileto, Adana e Esmirna, como testemunham algumas inscrições gregas:

> "Aos vossos filhos dou o novo ginásio para decoro de vossa cidade..." (*in Ziebarth, 51*).

Antonino estabeleceu os honorários e os salários aos retores e aos filósofos em todas as províncias (*A.H.A., Ant. II*).

A escola de retórica, portanto, já se tornou o caminho para a carreira burocrática, a tal ponto que Juvenal ironizava, dizendo:

> "se a fortuna quiser, de retor tornar-se-á cônsul, e se a mesma quiser, de cônsul tornar-se-á retor" (*VII, 197-8*).

Dessa forma, os preceptores das famílias imperiais, conforme atestam Frontônio e Herodes Ático, abriram o caminho das honrarias; o mesmo é comprovado, mais tarde, por Ausônio que, no seu panegírico ao imperador Graciano, agradece-lhe por tê-lo feito questor, prefeito, cônsul e,

> "coisa que o próprio imperador antepõe a todos estes títulos, seu preceptor" (*Ad Grat., XXXVIII, 83*).

Provavelmente, porém, a carreira seguiu o caminho contrário: de preceptor imperial a cônsul.

No início do século IV d.C., com a reorganização do império empreendida por Diocleciano e, em particular, pelo *Edito sobre os preços das coisas venais* de 301 d.C., os ordenados dos mestres dos vários graus, como também os salários de outras profissões, "sórdidas" ou "honestas"

que fossem, são rigorosamente estabelecidos. Um pequeno extrato da longa lista destes preços nos dá a idéia do *status* social dos mestres dos diversos graus:

"VII.

64. Ao massagista, por cada discípulo, denários mensais 50
65. Ao pedagogo, por cada criança, denários mensais 50
66. Ao mestre que ensina o alfabeto, por cada criança, denários mensais 50
67. Ao mestre de cálculo, por cada criança, denários mensais 75
68. Ao copista ou antiquário, por cada discípulo, denários mensais 50
69. Ao estenógrafo, por cada discípulo, denários mensais 75
70. Ao gramático grego ou latino e ao geômetra, por cada discípulo, denários mensais 200
71. Ao orador ou sofista, por cada discípulo, denários mensais 250
72. Ao advogado ou jurisperito, honorários por petição, denários 250; por causa, 1.000
73. Ao arquiteto mestre, por cada discípulo, denários mensais 100"

(*Edictum de praetiis rerum venalium, VII, 64-73*).

A intervenção dos imperadores torna-se cada vez mais freqüente na escola, que já se tornou um negócio de Estado, e não somente para resolver problemas de financiamento ou de preços.

No dia 27 de setembro de 333, Constantino, associando mais uma vez médicos e mestres (uma prefiguração da universidade medieval!), estabelecerá:

> "Ordenamos que os médicos, especialmente os arquiatras, e os gramáticos e os demais professores de letras, junto com suas esposas e filhos e com tudo aquilo que possuem em suas cidades, sejam dispensados de qualquer função e de qualquer obrigação civil ou pública, e que nas províncias não devem receber hóspedes nem assumir qualquer outra obrigação, nem serem levados ou apresentados em tribunal ou sofrerem injúrias, de tal forma que, se alguém os perturbar, será punido a arbítrio do juiz. Ordenamos, outrossim, que lhes sejam pagos os honorários e salários, para que com mais facilidade possam instruir muitas pessoas nos estudos liberais e nas artes célebres".

Ainda sobre os salários, Valentiniano intervirá no dia 13 de março de 370 d.C.; e no dia 8 de maio do mesmo ano nomeará quatro "antiquários" gregos e quatro latinos, a fim de compor e restaurar livros nas bibliotecas, e "já que evidentemente pertencem ao povo", disporá para eles os ordenados e *provisiones*. Tomou, enfim, as providências neces-

sárias para controlar a boa conduta dos jovens que vinham das várias cidades do império para continuar os estudos superiores em Roma. Este documento é de grande interesse para a história dos costumes "acadêmicos" e das relações entre "academia" (se for possível usar aqui esta palavra ao mesmo tempo antiga e moderna) e poder político:

> "Os imperadores Valentiniano, Valente e Graciano, Augusto, a Olíbrio prefeito da Urbe:
> Todos aqueles que vêm para a Urbe com o propósito de aprender, tragam primeiramente ao mestre do censo cartas credenciais dos juízes provinciais que devem conceder a autorização para virem: nelas devem constar a cidade, a família e os títulos. Em seguida, no momento de sua chegada, declarem a quais estudos especialmente pretendem dedicar-se... Igualmente os *censuales* vigiem para que cada um deles se comporte nos lugares de reunião como uma pessoa que faz questão de fugir a uma reputação vergonhosa e desonesta, ou grupos de companheiros que podem levar à delinqüência, e que não freqüentem nem os espetáculos, nem os banquetes inoportunos. Até mais, autorizamos que, se algum deles não se comportar na cidade como exige a dignidade dos estudos liberais, seja açoitado em público e posto logo num navio que o afaste da cidade e o leve para sua pátria. Pelo contrário, aos jovens que se dedicam diligentemente aos seus estudos, será permitido ficar em Roma até o vigésimo ano de idade. Mas, decorrido este tempo, quem não voltar espontaneamente, seja despedido para sua pátria por conta da prefeitura para sua maior infâmia..."

Em 376, por evidente inspiração do retor Ausônio, seu preceptor, o imperador Graciano estabeleceu que em cada cidade chamada *metropoli* fosse eleito um "nobre professor", e define as medidas anonárias que devem ser pagas aos mestres: 24 medidas ao retor, 12 ao gramático (*Cod. Theod. XIII, 3-11*). Semelhantes disposições imperiais não tinham tanta eficácia prática: disto se queixava também Libânio, falando da Grécia, e quando encontramos disposições análogas de outros imperadores, já saberemos que significado dar a elas no quadro da decadência do mundo antigo.

8. *A educação física*

À educação moral e cívica, através das quais as jovens gerações eram aculturadas nas tradições pátrias, aprendendo o *mos maiorum* e, com o evoluir da civilização, também as letras, se acrescentava a educação física.

Se devêssemos, aliás, dar razão a Sêneca, que diz que

"antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado",

deveremos dizer que a educação física, que preparava o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria (e na ofensa à pátria alheia), era o principal e mais importante aspecto da formação do homem.

Vimos também Juvenal e outros, lembrando a educação homérica, considerar igualmente importantes a preparação para a paz e para a guerra, para o falar e para o fazer.

Se em Roma, na verdade, encontraremos muito tarde o gosto pela competição "esportiva" e a combinação entre competições ginásticas e poéticas que vimos na Grécia; e se observamos, outrossim, uma clara diferença do uso grego e uma preparação mais direta para a milícia; mesmo assim uma organização sistemática da preparação físico-militar através de jogos e competições parece ter sua origem, a darmos crédito a Virgílio, na primeira antiguidade. Virgílio, imaginando a participação do jovem Julo e de seus contemporâneos nos jogos que Enéias celebra em Trapani no primeiro aniversário da morte de Anquises, remonta a antes da fundação da cidade a institucionalização da preparação militar para a primeira idade. E isto parece ser verdade, pois, de fato, o jogo infantil prefigura imediatamente a guerra, conforme o estilo romano: "combinam fugas e batalhas como jogo", ele diz (*V, 593*).

E ainda, segundo Virgílio,

> "Ascânio, fundando Alba, transferiu para lá estes jogos e os ensinou aos antigos latinos na mesma forma que ele mesmo e os jovens troianos os tinham celebrado; e os albanos os ensinaram aos seus jovens e deles Roma os recebeu adotando-os como suas principais competições e os conservou como glória dos antepassados, tanto que agora esses jogos infantis chamam-se competições troianas e tropas troianas" (*V, 596-602*).

Este é, de fato, um "brincar de guerra" que serve de preparação para a guerra. Evidentemente, pressupõe uma preparação física básica, com os exercícios de corrida, de equitação, de lançamento de dardos e flechas. Não sei dizer quanto de grego e de romano há no texto de Plauto, em que um velho lembra com saudade sua juventude, quando se divertia

> "com o disco, a haste, a bola, a corrida, as armas, o cavalo" (*Most., 145-51*).

Mas certamente é também romano: Horácio lembra o jovem Sibari que

"freqüentemente lançava o dardo ou o disco além do marco, treinando no Campo márcio com seus coetâneos" (*I, VII, 11-12*).

Mas é também certo que há uma clara diferença entre o uso grego e o uso romano, mesmo que os exercícios fundamentais fossem os mesmos.

Os romanos não conheciam as palestras: seu local de exercitações era, na cidade, a planície às margens do rio Tibre, que, por ser destinada a estes exercícios, era consagrada ao deus da guerra, Marte, e compreendia o *campus Martius* e o próprio rio Tibre, "onde todos os jovens vão nadar", como lembra Cícero.

Todas estas exercitações eram imediatamente militares.

Mas também aqui o *mos maiorum* foi gradualmente substituído pelo *mos Graecorum*. Tito Lívio, sempre à procura do primeiro que introduziu um novo costume, conta que M. Fúlvio Nobilior, o mesmo que introduziu na sociedade romana o poeta Ênio, que se tornou o cantor das glórias de Roma, em 186 a.C. celebrou

"os jogos que preparara e que prometera realizar durante a guerra da Etólia; e para aquela solene ocasião vieram da Grécia muitos artífices. E foi aquela a primeira vez que os romanos puderam ver uma competição de atletas" (*XXXIX, 22*).

Mais tarde, no ano 2 a.C., Augusto instituiu em Nápoles competições ginásticas, os *Augustalia Sebasta* (em seguida, *Italica Romana Sebasta Isolympia*), verdadeiras olímpiadas romanas, às quais dezesseis anos mais tarde foram acrescentadas competições intelectuais. Nero, segundo Suetônio, consolidou este uso grego, quando

"instituiu, ele primeiro entre todos em Roma, também uma competição tríplice, cada cinco anos, segundo o costume grego, musical, ginástica e eqüestre, que chamou de Nerônia" (*Nero, XII, 3*).

Suetônio ainda informa que Domiciano, ao instituir o *Agon* ou *certamen Capitolinum*, criava também pela primeira vez em Roma um estádio de tipo grego, a atual praça Navona, que quer dizer *in Agone* (*Dom. IV*); nele, as mulheres também participavam na corrida.

Naturalmente a difusão destes novos costumes encontrou resistências: uma oposição, proveniente do desprezo estóico contra tudo aquilo que não favorece o domínio das paixões, é encontrada em Sêneca que, como já vimos, criticava a escola de gramática e de retórica. Numa de suas cartas a Lucílio, ele escreve:

"Sinto-me feliz por encontrar um momento para pensar em mim mesmo, graças ao espetáculo que envolveu todos os possíveis im-

portunadores, levando-os a assistir ao jogo da bola; e do estádio chega-me um grande clamor que, sem distrair-me de si mesmo, leva-me a fazer uma reflexão crítica sobre aquele costume. E penso comigo mesmo quantos exercitam o corpo e quão poucos o espírito: quanta loucura vai para um espetáculo" (*Ad Luc., LXXX, 1-2*).

Além desta interessante e moderna, porque atemporal, página de Sêneca que nos lembra Xenófanes, Tácito, também, no seu espírito conservador, critica a introdução de jogos gregos por obra de Nero, perguntando-se:

"que falta mais, se não que fiquem nus, enfiem os cestos para o pugilato e confundam aqueles lutadores com a milícia e as armas?" (*An., XIV, 20*).

Em suma, a oposição enfrentada pela agonística grega foi semelhante àquela encontrada pela escola grega de gramática e de retórica. Além disso, também em Roma o treinamento físico-militar, que, com a oratória política, era o fundamento da formação do cidadão, além de sofrer a influência grega, foi suplantado pelo profissionalismo dos atletas, servos e estrangeiros, e dos gladiadores, perdendo totalmente o caráter antigo de privilégio dos homens livres. Nos séculos posteriores, caberá a outros nobres exercer este privilégio.

9. *O trabalho e a aprendizagem*

Se as artes liberais, isto é, as letras, encontram desconfiança e obstáculos, pode-se imaginar como todas as atividades técnicas eram tidas como suspeitas pelos homens livres. À parte a agricultura, que é um aspecto e uma fonte do domínio dos *patres*, donos do solo e cujo estudo faz parte da literatura dos *cives romani*, de Catão a Varrão, Virgílio e Columela, todas as atividades produtivas, quer as *sordidae* quer as *liberales*, são indignas de um homem livre.

Plínio, o velho, fala-nos da pintura como uma arte às vezes nobre, *ars quondam nobilis*, que Fábio Píctor cultivou (*XXXV, 2*). Mas ele cultivou essa arte por prazer e não para obter ganhos, e nisso consiste, para Platão, Aristóteles e Cícero, a diferença. Por esta razão o exercício de todas estas atividades é deixado para os escravos e os libertos. Nos *Logistorici*, Varrão diz que

"os livres que se ocupam com as fábricas para a tecelagem de lã, do linho e da palmeira, não trabalham com as próprias mãos, mas se servem de escravos" (*Log., III, 34*),

porque não é digno de um homem livre trabalhar para viver.

Por outro lado, freqüentemente os trabalhos dos escravos, e não somente os trabalhos intelectuais, exigem conhecimentos e habilidades que podem ser conseguidos somente através de uma verdadeira escola, e até de uma escola de letras. De fato, o próprio Varrão, no *De agricoltura*, diz que

> "aos escravos que ocupam cargos de responsabilidade nas fazendas se deveria ensinar a ler e escrever e deveriam receber um pouco de instrução" (*I, 17, 4*).

Este é um costume que vinha sendo praticado, para melhor explorar o trabalho servil, por parte dos patrões mais empreendedores: não somente para utilizar estes escravos qualificados diretamente no próprio serviço, mas também como investimento "de capital", para alugá-los ou vendê-los a um preço bem mais alto. Plutarco informa que assim fizeram Catão e Crasso:

> "[Catão] dava até dinheiro aos escravos que quisessem negociar, para que comprassem crianças, as educassem e instruíssem por sua conta e, ao cabo de um ano, as revendessem; muitas delas eram compradas pelo próprio Catão pelo maior preço oferecido, deduzido daí o seu capital" (*Cato Maior, 20, 348 a*);

e de Crasso diz:

> "Poderiam ser consideradas um nada as rendas que obtinha de suas fazendas em relação aos ganhos que obtinha com os escravos, quer pelo número que possuía quer pela habilidade deles, sendo alguns leitores, outros escrivães, outros banqueiros, outros administradores, outros trinchadores. Ele mesmo presenciava a instrução deles e os acompanhava pessoalmente com muita atenção, convencido de que era de todo interesse do patrão ter o máximo cuidado com os seus escravos, porque eram os instrumentos animados da economia" (*M. Crassus, 544, 1*).

Também Ático, segundo Cornélio Nepote, tinha escravos literatos (*pueri letteratissimi*), com os quais especulava.

Em suma, a instrução profissional é um fato ou dos plebeus ou dos escravos, gerido por seus patrões.

Quanto aos plebeus livres, estes são originariamente estrangeiros habéis nas várias artes e ofícios, que migraram para Roma, onde não possuíam terra porque não eram cidadãos; portanto, não exerciam o poder político, que será para eles uma longa e secular conquista. Eles logo se organizaram em associações. Plutarco informa que Numa dividiu o povo de acordo com os ofícios e não de acordo com a origem romana

ou sabina, constituindo as primeiras oito corporações de ofícios (*collegia artificum*): flautistas, ourives, lenhadores e marceneiros, tintureiros, sapateiros, coureiros e curtidores, cobreadores e paneleiros; a estes se acrescentaram em seguida outros *fabri*, como os do ferro, da prata (*fabri ferrarii* e *argentarii*) e outros ofícios. E sabemos que nos *collegia* seguiam-se vários graus desde a primeira aprendizagem até o domínio completo do ofício.

Pouco sabemos concretamente sobre o desenvolvimento das várias aprendizagens profissionais. Contudo, é claro que a aprendizagem e o exercício de um ofício excluem os que o praticam da escola de estudos liberais. Quando nas sociedades grega e romana se fala das coisas que um jovem livre deve conhecer (*quae liberum scire aequum est adulescentem*, segundo a expressão de Terêncio, traduzindo o *Eunuchus* de Menandro — *III, 2, 23, 28*), expressão recorrente desde Ésquines e outros, inclusive legisladores e evergetes, isto significa também: "as coisas que *não* é conveniente que um jovem *não* livre aprenda". Os dois mundos deviam ficar separados. A sua articulação e a reproposição do problema exigirão milênios.

Aristóteles e Cícero já nos falaram sobre as atividades (*téchnai*, *artes*) *eleútherai* e *aneleútherai*, *liberales* ou *honestae* e *illiberales* ou *inhonestae*. Ainda na época imperial um grande *technita* grego, o médico Galeno (130-200 d.C.), repropunha, intacta, a velha contraposição:

> "Entre as artes é preciso fazer, antes de tudo, uma dupla distinção: algumas delas, de fato, são racionais (*loghikaí*) e venerandas (*semnaí*), outras desprezíveis (*eukatafrónetai*) e para a lida do corpo; estas são chamadas de mecânicas (*bánausai*) e manuais (*kheironaktikaí*), mas convém ocupar-se com a primeira espécie de artes... Pertencem à primeira espécie de artes: a medicina, a retórica, a música, a geometria, a aritmética, a dialética (*loghistiké*), a astronomia, a gramática, a jurisprudência (*nomiké*). E, se quisermos, podemos acrescentar a estas a escultura (*plastiké*) e a pintura (*graphké*); de fato, embora nestas artes se opere com as mãos, todavia o seu exercício não desgasta as forças juvenis. É, portanto, conveniente que o jovem cuja alma não é totalmente de bruto (*boskematádes*), escolha e pratique uma destas artes..." (*Protreptikon, XIV*).

E, naturalmente, Galeno sugere a medicina como a melhor de todas as artes. Pena que não nos deixou uma lista paralela das artes mecânicas. De qualquer forma, nota-se um progresso civil: desaparece nele a afirmação de Cícero, segundo o qual as artes, também *honestae*, convêm somente às classes não-governantes. Embora o mundo do governo e o do trabalho, também intelectual mas muitas vezes exercido profissionalmente, tenham que ficar ainda por muito tempo separados, algo se move. Acompanharemos este movimento.

10. *Um império cristão e bárbaro*

Já estamos no limiar da Idade Média barbárica. No Oriente grego subsistirá ainda por um milênio o império que nós chamamos de bizantino, mas que lá continuou a ser chamado de romano; no ocidente latino, durante o século V, o império acaba se desagregando totalmente e no seu lugar instalam-se os novos reinos romano-barbáricos. Daí resulta uma fragmentação política nas regiões cujo desenvolvimento, fortemente diferenciado, torna impossível a narração de uma história comum; podemos encontrar, porém, uma característica comum, que se manifesta de formas diferentes no fato de que as novas sociedades resultaram divididas não somente em classes, mas também em povos, entre os quais se instaura uma divisão de tarefas sociais. Se em geral pode-se afirmar que as antigas populações romanizadas foram reduzidas à posição subalterna de produtores não-governantes, mas governados, no vértice do poder, no entanto, a antiga unidade "do dizer e do fazer as coisas da cidade" (os *épea* e os *érga*), própria das classes dominantes, que já fora minada pelo militarismo profissional durante o império romano, é profundamente quebrada. Decorre daí que, do poder, os bárbaros assumem as tarefas político-militares do fazer e os romanos, numa forma subalterna, as tarefas administrativo-culturais do dizer. Dirá Cassiodoro:

> "Desta (a gramática) os bárbaros não fazem uso; mas sobrevive junto aos senhores da lei" (*Variae, IX, 21, 4*).

Isto corresponde em grande parte à nova separação entre Igreja e Estado. Acrescentada à separação sempre existente entre governantes e governados, entre consumidores e produtores, esta separação das tarefas do domínio dá origem a uma sociedade que aparece, de algum modo, dissociada.

Talvez seja oportuno referir-se às condições materiais desta sociedade em transformação e em profunda crise, para compreender qual poderia ser a vida dos adolescentes e da escola e o desenvolvimento da cultura.

O melhor testemunho disto é um edito emanado do imperador Valentiniano III, no dia 31 de janeiro de 451, vinte e cinco anos antes do fim "jurídico" do império romano do Ocidente. Nele aparece a dramaticidade das condições de vida de todos e especialmente das crianças:

> "Valentiniano imperador — Sobre os pais que alienaram seus filhos, e para que livres não sejam vendidos aos bárbaros ou levados além-mar.
> É notório que, recentemente, uma horrível fome veio assolando toda a Itália e que alguns chegaram até a vender os filhos, para que pais e filhos pudessem escapar do perigo de uma morte iminente. A miserável magreza e a letal palidez dos que vinham mor-

rendo de fome obrigou tão tormentosamente alguns que, esquecendo totalmente o amor que a natureza inspira, consideraram uma forma de piedade alienar os próprios parentes. Não há coisa pior, de fato, do que perder toda esperança de salvação: obriga a tudo. O faminto nada acha vergonhoso, nada proibido: seu único anseio é sobreviver de qualquer forma" (*Cod. Iust., Nov. XXXIII*).

Nesta situação de total destruição, em cuja descrição se percebe a mão de um funcionário saído das escolas de retórica, num império desolado e invadido por populações inteiras de bárbaros armados, é impossível falar de organização da vida civil e menos ainda de difusão de uma escola. Para a maioria, já não se tratava de educar os filhos, mas de arrancá-los da morte e da fome. O que pode sobreviver da velha escola senão ilhas esporádicas de instrução familiar ou privada, de que temos informações em famílias de *potentiores* que escaparam ao domínio bárbaro em algumas regiões marginais e, portanto, relativamente intactas do império? A evolução histórica foi diferente em cada região: há uma Gália bárbara e uma Gália romana; na África, os vândalos logo se aculturaram à cultura romana e, em grau muito menor, os ostrogodos na Itália, pelo menos até Teodato, e, mais tarde, os visigodos na Espanha. A Britânia foi logo abandonada pelos romanos e os bárbaros anglos e saxões, que a invadiram, ignoravam qualquer cultura latina; esta, porém, encontrou abrigo na Irlanda, que os romanos não tinham conquistado. Às invasões violentas do século V sucedem-se períodos de acomodação que permitem renascimentos culturais, como na Itália sob os ostrogodos, até que a tentativa de reconquistar o Ocidente por parte do Império do Oriente trouxe mais uma vez desolação e morte.

Nesta situação de destruições e de adaptações, que muda de um lugar para outro, a cultura continua sendo tarefa dos romanos, que procuram conservar a cultura tradicional romana. Na realidade, porém, aqui como nas relações entre os povos, pode-se falar de uma situação dissociada. É verdade que os primeiros bárbaros chegam em território imperial já aculturados à civilização romana e a maioria já convertidos ao cristianismo e há, portanto, uma mentalidade cristã comum aos velhos povos romanizados e aos novos povos bárbaros. Na realidade, porém, bárbaros e romanos aderem a duas confissões cristãs diferentes: os bárbaros são arianos, os romanos são católicos; e isto comportará uma enorme dificuldade de relações. Mas o que mais interessa aqui é que exatamente esta sensibilidade e cultura de inspiração cristã que se inseriu entre os romanos, antes ainda das invasões bárbaras, ao lado da cultura helênica, já criara a situação dissociada já referida. Se é uma coisa, mas também se é outra: se é cristão, mas ao lado da participação na catequese e na liturgia da nova religião, se continua a educar na escola com textos da tradição clássica. As conseqüências no campo da consciência, em última instância no campo da cultura e da educação

são profundas e decisivas, talvez muito mais do que aquelas das invasões e da crise do poder político imperial, que as precedem. Estamos diante de um novo caso de *insitiva doctrina*, que não mais a Grécia, mas a *Iudaea capta* soube impor aos romanos.

Na comunidade cristã, pelo menos a partir do concílio de Jerusalém (52 d.C.), que admitiu os gentios sem a obrigação se submetê-los à circuncisão, isto é, de aceitar a lei hebraica, logo surgirá o problema das relações com a cultura dos gentios, e mesmo que Orígenes, no início do século III, tenha sustentado que os cristãos não deviam ensinar gramática e retórica, os primeiros grandes padres resolveram o problema sem muitas hesitações, estudando nas escolas de retórica e seguindo os ensinamentos de Cristo. Mas o problema existia, e antes que Jerônimo fosse acusado pela voz de Deus de ser ciceroniano e não ser cristão, no início do século III, Tertuliano, num escrito montanista, *De idolatria*, dizia que

> "Era de se perguntar, a propósito dos mestres e de outros que ensinam letras, se não estariam muito próximos da idolatria, já que tinham que falar dos deuses dos vários povos" (*X, 1*).

E, no mesmo século, a *Didascalica apostolica* advertia que é inútil freqüentar os retores, os filósofos, os poetas, os historiadores pagãos, quando temos as cartas de São Paulo, o Saltério, o Gênesis e o livro dos Reis: a Bíblia pode substituir as artes liberais.

Paradoxalmente, a consciência do conflito entre as duas culturas, a helenístico-romana e a hebraico-cristã, foi singularmente sentida e traduzida em uma decisão prática de grande importância, não por um cristão, mas por um homem que, educado na cultura helenística e na doutrina cristã, tornando-se adulto, repudiou o cristianismo e reafirmou o valor eterno do helenismo. Trata-se "daquele inimigo de Cristo, que fora discípulo de Cristo" (como diz dele Gregório de Nazianzo), Juliano o Apóstata, um imperador de austera moralidade que (muitos se surpreenderão) censurava os cristãos pela sua mundanidade e corrupção, e se propunha como finalidade da vida a imitação dos deuses (*tò mimeîsthai toùs theoùs — Misopogon* 333 G.) Ele tentou contrapor à nova educação cristã (a "*paideía* em Cristo") a volta a uma *paideía* clássica, propondo como modelos de vida Aquiles, forte em paz e em guerra (os *épea* e os *érga* de Fênix), e depois Hércules, o herói que assumiu as fadigas dos homens, e enfim Mitra, o deus único, do qual Hélios, o sol, é a imagem visível. Contra essa idéia de uma *paideía* de Aquiles, que é uma volta às antigas virtudes da tradição greco-helenística, é talvez dirigida uma página de Gregório de Nazianzo, seu companheiro de estudos na escola de Atenas, onde conviviam docentes "pagãos" e cristãos, e depois seu implacável rival. Em seu discurso fúnebre *Em louvor a Basílio Magno*, outro companheiro de estudos, ele assim descreve a educação deste:

"Sob a guia do pai, desenvolvendo-se no físico e elevando-se no pensamento, o admirável jovem se educa, vangloriando-se de ter como laboratório de virtudes não um antro das montanhas da Tessália nem um destemido centauro, mestre dos heróis de seu tempo, aprendendo com ele a acertar lebres, perseguir veados, caçar cervos, ou a ser formidável em guerra ou a domar com maestria cavalos, servindo-se da mesma pessoa como cavalgadura e como mestre, ou alimentando-se daqueles lendários miolos de veado e de leão; mas instruindo-se em todas as artes liberais (*enkýklios paideusis*) e educando-se no culto de Deus (*theosébeia*), enveredando, em suma, pelo caminho da futura perfeição desde os primeiros ensinamentos (*tà ex arkhês mathémata*)" (*XLIII, XII B 778-779*).

O que é singular nesta polêmica de Gregório é que ele se dirige somente contra os aspectos da educação física, enquanto incorpora sem problemas a tradição dos estudos liberais, acrescentando somente o culto do Deus cristão. Mas esta redução da tradição educativa clássica à educação física não é nem historicamente verdadeira nem própria de Juliano, o qual, quando resolve proibir aos cristãos o ensino das artes liberais, usa flechas bem diferentes em seu arco. Eis uma parte da sua carta 36, o *Rescrito sobre os mestres cristãos*, que justifica o seu edito:

"Nós julgamos que uma justa educação consiste não na busca da euritmia nas frases e na linguagem, mas numa condição sadia da mente para adquirir conhecimento e reta opinião do bem e do mal, do honesto e do vergonhoso. Aquele, portanto, que pensa uma coisa e ensina outra aos próprios discípulos, parece-me que se afasta tanto da educação quanto de ser um homem honesto... É necessário, portanto, que todos aqueles que pedem para ensinar sejam pessoas de costumes honestos e tenham no próprio espírito convicções não contrastantes com aquilo que ensinam publicamente; e especialmente, creio, é preciso que tais sejam aqueles que tratam com os jovens nos estudos de retórica, quando comentam os escritos dos antigos, sejam eles retores ou gramáticos ou, mais ainda, sofistas... E eis por que: a Homero, Hesíodo, Demóstenes, Heródoto, Tucídides, Isócrates e Lísias foram os próprios deuses que sugeriram todo o saber... E eu acho absurdo que aqueles que comentam as obras destes escritores não cultuem os deuses que eles honravam... Se consideram sábios aqueles cujas obras comentam e pelos quais, por assim dizer, sentam na cátedra dos profetas, então sejam os primeiros a imitar a piedade deles para com os deuses. Se, pelo contrário, acham que aqueles escritores erraram nos confrontos com os mais honrados entre os deuses, então procurem as igrejas dos galileus para comentar Mateus e Lucas, que mandam afastar-se do culto dos templos... Para os

mestres, religiosos e seculares, esta é a ordem geral; ao jovem que o quiser não é proibido freqüentar as escolas... Todavia, como se faz com os doentes mentais, seria justo curar também estes, embora contra a vontade deles, concedendo indulgência a todos pela sua doença".

À lúcida coerência de todo o discurso, que estabelece uma alternativa rigorosa, corresponde uma estranha conclusão que, sob a aparência de compreensão, esconde uma total intransigência. Menos explícito nas motivações, mas categórico nas conseqüências práticas é o "Edito sobre as escolas", emanado por Juliano no dia 17 de junho de 362 d.C.:

"O Imperador Juliano — É necessário que os mestres das escolas e os professores se sobressaiam antes de tudo pelos costumes e depois pela eloqüência. Mas, já que não posso estar presente em pessoa em cada cidade, ordeno que qualquer um que deseje ensinar não assuma este ofício de improviso e incontroladamente, mas, aprovado o parecer da ordem, mereça um decreto dos curiais, apoiado pelo consentimento dos mais eminentes cidadãos. Este decreto, em seguida, será enviado a mim para ser examinado, a fim de que acedam às escolas das cidades com uma honra engrandecida pelo nosso julgamento.

Dado aos 17 de junho de 362, sob o consulado de Espolécio Mamertino e Nevita" (*Cod. Theod., III, 3*).

Um ano e meio depois, em 11 de janeiro de 364, morto Juliano, os imperadores Valentiniano e Valente anulavam este edito:

"Os imperadores Valentiniano e Valente, Augusto, a Mamertino prefeito do pretório.
Se alguém for idôneo, pela vida e pela eloqüência, para instruir os jovens, pode abrir uma escola ou pode voltar àquela que deixou. Dado aos 11 de janeiro, sob o consulado do divino Joviano e Verboriano" (*Ibidem, XIII, 3*).

O problema, porém, voltará a questionar as consciências dos cristãos, avivando antigas incertezas e polêmicas, destinadas a reaparecerem sob formas diferentes na história.

CAPÍTULO IV

A educação na Alta Idade Média

No início do século VI verificam-se fenômenos políticos significativos. De um lado, alguns reinos romano-bárbaros já se implantavam firmemente em territórios do Império do Ocidente, onde a única autoridade política autenticamente romana é a Igreja e especialmente o papado; de outro lado, o Império do Oriente conserva ainda a sua unidade e a sua força, o que lhe permitirá tentar a reconquista do Ocidente. Estes três centros de poder, tão diferentes entre si, se enfrentarão numa complexa luta ideológica e militar.

1. *Decadência da cultura clássica*

No que concerne particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império.

Na Itália, entre os ostrogodos, Teodorico procurou garantir as contribuições anonárias aos profissionais das artes *honestae*, entre os quais os mestres de gramática e de retórica, reservando, porém, a cultura das artes liberais aos romanos; em seguida, a filha Amalasunta, conforme relata Procópio na *Guerra gótica*,

> "quis tornar o filho, no modo de viver, em todo semelhante aos príncipes romanos, e bem cedo o enviou para a escola de letras humanas" (*I*, 2);

enfim, Teodato, seu primo e sucessor,

"conhecia o latim e a filosofia platônica mas não sabia nada de guerra" (*ibidem, I, 3*);

todavia o costume bárbaro resistiu aos atrativos da cultura romana, exaltando, em contrapartida, as tradicionais virtudes militares.

Também entre os homens de igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural. Enquanto o Concílio de Cartago (400 d.C.) se preocupara em proibir aos bispos a leitura dos textos clássicos, o concílio de Roma (465 d.C.) enfrenta um problema mais elementar: não é mais a disputa sobre a *paideia* de Aquiles e a *paideia* de Cristo, mas simplesmente o problema da total ignorância dos eclesiásticos. Os analfabetos, sentenciou aquele concílio, não se atrevam a aspirar às ordens sagradas (o que quer dizer que o ousavam). E, trinta anos mais tarde, o papa Gelásio I terá que insistir:

"Não seja admitido ao sacerdócio quem não conheça as letras ou tenha algum defeito físico" (*P. L., LIX, 53*),

e quanto aos monges, S. Ferréolo admoestará: quem quiser entrar na vida monástica, terá que conhecer as letras; apesar disso, Cassiodoro afirma que no sínodo romano de 499 havia bispos que não sabiam assinar o próprio nome (*Variae*, p. 499); e S. Cesário em seus *Sermones* advertia:

"Ninguém diga: eu não sei ler, portanto, ninguém poderá me acusar se não tiver observado todos os preceitos de Deus; é uma desculpa vã e inútil" (*I, 6, p. 31*).

Trata-se de queixas e recomendações que encontraremos repetidas por um milênio, mas aqui são reveladoras de um fato novo, um processo de volta à barbárie.

No Império do Oriente a decadência cultural apresenta também suas manifestações. Em 529, Justiniano, exatamente quando estava sistematizando as leis romanas, fechava a gloriosa escola filosófica de Atenas, onde Juliano o Apóstata estudara, golpeando seriamente a já vacilante tradição clássica dos estudos liberais. Sua família, aliás, de acordo com as informações de Procópio de Cesaréia em sua *História secreta*, não era absolutamente um modelo de fineza e de cultura: o tio Justino, que o precedera no império,

"era ignorantíssimo, isto é, um analfabeto, coisa que nunca acontecera no império romano";

tanto que, para autografar os documentos oficiais, foi-lhe providenciado uma espécie de "*productalis*", isto é, um exemplar de assinatura, assim como se fazia para ensinar as letras às crianças:

"Então os encarregados inventaram este sistema: num pedaço de madeira bem fino, gravaram a forma de quatro letras que em latim significam 'tenho lido' (LEGI); em seguida, molhando na tinta a pena com que os soberanos costumam escrever, colocavam-na na mão do imperador; apoiavam firme no documento o mencionado pedacinho de madeira e, tomando da mão do soberano com a pena, guiavam-na ao redor das marcas das quatro letras, fazendo passar a pena por todos os entalhes da madeira. Saíam, enfim, levando aquele singular autógrafo imperial" (*6*).

Quanto a Justiniano, ele não era analfabeto, mas

"na língua, na aparência externa e na mentalidade comportava-se como um bárbaro... Os atos ... não os confiava para a redação ao questor, conforme o uso, mas em geral fazia questão de elaborá-los pessoalmente, embora sua língua não fosse qual devia ser..." (*14*).

O repúdio e o esquecimento da cultura clássica já são um fato consumado. As escolas de artes liberais tiveram, pelo menos na Itália, os seus últimos esplendores sob Teodorico, que interviera em seu favor; em seguida, após a destruição da guerra greco-gótica, Justiniano, solicitado pelo papa Vigílio, renovou as providências do rei bárbaro. Na sua Pragmática Sanção, de 554, com que sancionava o renovado (e caduco) domínio imperial na Itália, reconfirmava

"as contribuições anonárias que, nos tempos de Teodorico, costumavam ser pagas aos gramáticos ou aos retores, como também aos médicos e aos jurisperitos que tivessem continuado a exercer sua profissão, para que em nosso Estado floresçam jovens instruídos nos estudos liberais" (*Nov., App., VII, 22*).

Mas quantos teriam sido os gramáticos e os retores a exercer a profissão e quantos jovens teriam se dedicado aos estudos liberais? Cassiodoro (ou o próprio Teodorico, pela pena de Cassiodoro) já deplorara que tantos jovens, terminados os estudos das letras, acabassem num mosteiro ou voltassem às suas propriedades:

"estudam para depois desaprender; instruem-se para depois se descuidarem" (*Variae, VIII, 31*).

Mas, como vimos, iam para os mosteiros também sem instrução, esperando aí receber a nova doutrina.

Como se indicou, se a primeira onda de bárbaros era em grande parte cristã e se aculturou logo às tradições clássicas, isto não aconteceu mais no século VI. Com os ostrogodos da Itália e os vândalos da África,

derrotados por Justiniano, desaparece esta tradição de aculturação dos bárbaros; os visigodos da Espanha se converterão ao cristianismo bem mais tarde, em 589 (o que permitirá um renascimento cultural que somente os árabes vão interromper, provocando com a diáspora dos intelectuais cristãos um reflorescimento dos estudos em todo o Ocidente); os britânicos, anglos e saxões permanecerão intocados pela cultura romana clássica. E esta cultura irá findando lentamente até para os próprios romanos: o último *ludimagister* se encontrará na Aquitânia, no século VII. A conversão dos francos, no início do século VI, não comportará mais um incremento ou uma difusão do renascimento da cultura clássica. Esta cultura, na realidade, já estava morta, exceto em pouquíssimos e insignificantes centros de isolada conservação.

2. *A escola cristã* more synagogae

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam. Não é por acaso que muitos bispos foram antes funcionários romanos dos reis bárbaros. E considerando que a Igreja já tem uma dupla estrutura organizacional, isto é, vivendo ela em parte no meio do povo através dos bispados e das paróquias (clero secular) e em parte longe dele nos mosteiros (clero regular), é nessa dupla estrutura eclesial que devemos procurar os primeiros testemunhos do surgimento de novas iniciativas da educação cristã, ao lado das remanescentes ilhas livres de romanidade clássica.

Em geral, o clero secular que morava nas cidades conservou por mais tempo a cultura clássica, enquanto que o clero regular dos mosteiros a rejeitou, assim como rejeitou o "século" no seu conjunto. Precisamos, portanto, seguir os diferentes cursos de iniciativas de um e de outro na educação.

Já em 418, o papa Zózimo instituíra as primeiras escolas religiosas, para que, dizia, os sacerdotes aprendessem antes de ensinar. De fato, a tarefa dos sacerdotes, já claramente distinta da dos leigos (clero significa parte eleita, separada), é de ensinar: uma função que, diversamente dos antigos levitas do povo hebraico, não é conquistada exercendo primeiramente a força das armas. O "dizer" e o "fazer" aqui são nitidamente distintos: isto é típico da sociedade cristã. Contudo, o modelo organizacional destas escolas para a formação dos sacerdotes-mestres é exatamente a escola hebraica. O modelo dos hebreus está conscientemente presente, por exemplo, no *Ambrosiaster* (como foi chamado por Erasmo o desconhecido autor do *Comentário às cartas de Paulo*, anteriormente atribuído a Santo Ambrósio), onde se fala dos

"mestres que costumavam instruir as crianças no alfabeto e nas letras, como é costume dos hebreus, cujas tradições passaram para nós e que, em seguida, por nossa negligência, caíram em desuso" (*P. L. XVII, 387*).

E também em outro lugar lembra esta derivação da escola cristã da escola hebraica:

"Chama doutores àqueles que na igreja ensinavam às crianças as letras e as leituras a serem decoradas, segundo o costume da sinagoga, já que a tradição deles passou para nós" (*II, 141*).

Sobre o modelo do *mos Iudaeorum* ou *mos sinagogae* nasce, então, a nova escola cristã e o "cair em desuso" desse *mos* não atinge a validade deste dado histórico; tanto mais que, algum tempo depois (de Ambrósio ou do Ambrosiaster), Cassiodoro discute com o papa Agapito a proposta de coletar fundos para que também em Roma as escolas cristãs acolhessem peritos nas sagradas escrituras,

"segundo o exemplo de Alexandria e de Nisibe na Síria, onde, dizia-se, os hebreus as expõem" (*Inst. Praef, 3, 1a, 13*).

Desse costume hebraico, que se constituiu bem antes da destruição do templo e da diáspora, a sinagoga era o centro e se caracterizava pelo método de uma obsessiva memorização e repetição coral da *Midrash*, com pouca ou nenhuma atenção ao ensinamento da escrita. Tratava-se, portanto, de uma aculturação às tradições práticas, mais do que uma instrução formal; e deve ter obtido bons resultados, visto que São Jerônimo pôde constatar que as crianças hebréias conheciam bem a lei.

O exemplo da sinagoga passou, portanto, à Igreja, como também da sinagoga passou para a Igreja o uso de decorar as paredes com afrescos ilustrando episódios da vida de Moisés e de Cristo, para fins de aculturação ou de edificação. Talvez seja excessivo atribuir à escola da sinagoga o mérito de ter realizado pela primeira vez na história um sistema de instrução pública e obrigatória (tal foi também, de certo modo, o ginásio para os gregos da diáspora), todavia o cristianismo, fundado na tradição hebraica, marca uma nítida separação da antiga tradição que excluía as classes populares da instrução. A ordem "*euntes docete omnes gentes*" caracteriza uma nova atitude mental: todos devem ser, se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalizado, e a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero. A nova tradição cristã ignorará durante séculos, pelo menos em princípio, qualquer ostracismo aos "*meduti*", aos "*lobetéres*", aos "*rhetores latini*", que expressava a discriminação educativa de outras sociedades.

Mas, formulando a mesma pergunta proposta para a cultura clássica, nas várias regiões do império já desagregado e desolado, qual era a consistência desta escola que preparava os sacerdotes para a *politiké téchne* do dizer, e que em princípio era aberta a todos? Evidentemente, muito pouca.

3. *As escolas nos bispados e nos mosteiros*

Já nos referimos ao Concílio de Roma, de 465, e às amargas constatações do papa Gelásio, de São Ferréolo e de São Cesário sobre a ignorância, não somente dos leigos, mas especialmente do clero. Podemos agora acrescentar alguns testemunhos sobre a instrução ministrada, segundo as possibilidades dos tempos, nos bispados e nas paróquias, sobre a qual alguns concílios "nacionais" ditavam normas.

Por exemplo, na Espanha, o Concílio de Toledo, de 527, decide:

> "As crianças destinadas por vontade dos pais, desde os primeiros anos da infância, à missão do sacerdócio, logo que sejam tonsuradas ou recebidas para exercer os ministérios eclesiásticos, devem ser instruídas pelo preposto na casa da igreja, à presença do bispo" (*VIII c 785*).

Dois anos mais tarde, o Concílio de Vaison, na França, estabelece:

> "Todos os padres constituídos para presidir as paróquias, seguindo o hábito que é oportunamente observado na Itália, acolham nas próprias casas leitores mais jovens e procurem, alimentando-os espiritualmente como bons pais, ensinar-lhes os salmos, acostumá-los às divinas leituras e instruí-los na lei do Senhor, de modo que possam providenciar bons sucessores para si mesmos e, assim, receber de Deus os prêmios eternos" (*Conc. Gall., p. 78*).

Ambos os concílios sugerem também que os adolescentes, atingida a idade de dezoito anos, tenham a liberdade de optar entre o matrimônio e o sacerdócio. Assim, a formação dos sacerdotes era também uma forma possível de instrução dos leigos.

Isso no que diz respeito à escassa iniciativa do clero secular. No mesmo período, com Cassiodoro, São Cesário, São Ferréolo, São Bento e, mais tarde, São Colombano, se organiza o monasticismo ocidental. E, embora nas *Regulae* ou nas posteriores *Consuetudines monasticae* quase não se fale propriamente de escola, todavia os problemas da educação e de uma certa instrução estão aí presentes. O próprio costume de muitos pais, de "oferecer" aos conventos seus filhos ainda crianças (os chamados *oblati*, isto é, os oferecidos), para que fossem preparados para a vida monástica (um destino, de qualquer forma, melhor do que o das

crianças vendidas aos bárbaros na época de Valentiniano III), comportou necessariamente uma obra de educação e de instrução religiosa. Na *Regula Benedicti* (que, em 540 aproximadamente, reelabora regras anteriores, especialmente a *Regula Magistri* ou *Sanctorum patrum*), a preocupação principal é com a educação moral e a participação na liturgia, mas encontram-se também aí poucas e inequívocas indicações de uma instrução literária. Assim, a regra que fala do leitor da semana prescreve:

> "nas mesas dos monges nunca deve faltar a leitura, nem aí se porá a ler quem tenha pego um livro qualquer ao acaso, mas aquele que vai ler durante a semana, comece a se preparar desde o domingo; os monges, porém, não devem ler ou cantar por ordem de idade, mas somente aqueles que têm capacidade de edificar aos que ouvem" (*38*).

Quer dizer que havia monges que liam bem, outros que não liam bem e outros que, pelo menos entre os noviços, podiam ser ainda analfabetos; de fato, a regra 58 prevê que o noviço

> "escreva de própria mão, ou, se não sabe escrever, peça a um outro para escrever seu pedido de admissão, traçando nele um sinal com a sua mão, e o ponha sobre o altar" (*58*).

Por outro lado, se não é expressamente previsto que o noviço analfabeto aprenda as letras, no entanto, ao falar das vestes e dos calçados dos monges, e de qualquer outro provimento a regra prescreve que, a fim de erradicar totalmente o vício da propriedade, o abade providencie tudo aquilo que é necessário, isto é, a cogula, a túnica, as sandálias, os sapatos, o cinto, a faca, o estilo (*graphium*), a agulha, os lenços, as tabuinhas (*tabulas*), de modo a tirar qualquer pretexto de necessidade (*Reg. 55*). O fato de que, numa lista que parece estranha e confusamente redigida, os instrumentos da instrução, o *graphium* e as *tabulae*, sejam considerados entre as coisas "necessárias", leva a pensar que a instrução fosse uma parte obrigatória da regra. Mas nada o confirma expressamente.

Encontramos, no entanto, muitas informações sobre a conduta dos monges e sobre as punições. Já no início do Prólogo, Bento distinguia quatro espécies de monges: os cenobitas, que vivem em comum sob a mesma regra; os anacoretas ou eremitas, que após o cenóbio enfrentam a experiência da solidão; os sarabaitas, que vivem sem regra, sozinhos ou em pequenos grupos; e enfim os errantes (*gyrovagi*), que andam procurando hospitalidade por alguns dias nos mosteiros, sempre andando e nunca fixando-se num lugar (parecem os antepassados dos goliardos das futuras universidades).

A convivência sob a mesma regra visa uniformizar e elevar a conduta de todos. A regra prevê que cada um durma na sua própria cama,

que os monges mais jovens não tenham camas vizinhas, mas intercaladas com as camas dos mais velhos, e que no local uma lâmpada permaneça acesa até o amanhecer (*Reg. 22*). As punições fazem parte normal da regra. Para os monges adultos são previstas, com gradualidade crescente, a advertência secreta uma ou duas vezes, a repreensão pública, a excomunhão ou exclusão do trabalho, da mesa e da liturgia em comum e, enfim, a expulsão do convento, que após a terceira vez tornava-se definitiva (*Reg. 23 e 28*). Quanto aos mais jovens e às crianças, os *oblati*, aplica-se o que, com as palavras de Quintiliano, chamaremos de o respeito devido, a *maxima reverentia*. Lembramos deliberadamente esta máxima que precede de quase meio milênio as disposições de Bento; mas devemos reconhecer que, na pedagogia cristã, ela é um elemento novo de consideração da idade infantil: ao lado da tradicional exigência da submissão infantil aparece cada vez mais clara a exigência de uma atenção particular e de um cuidado afetuoso. A regra 37, igualando velhos e crianças, recomenda ter sempre presente a sua fraqueza e, portanto, usar para com eles "*pia consideratio*", especialmente no que concerne à alimentação.

A regra 70 ainda recomenda

> "quanto às crianças até à idade de quinze anos, que todos as tratem com cautelosa disciplina e vigilância, mas nisto também com moderação e prudência" (*Ref. 70, 4*).

Embora a relação pedagógica seja desigual, porque nitidamente marcada na advertência regulamentar de que ao mestre cabe falar e ensinar e ao discípulo calar e escutar (*Reg. 6, 6*), todavia, está presente uma relação afetuosa recomendando-se não somente que

> "os mais jovens honrem os mais velhos, mas também que os mais velhos amem os mais jovens" (*Reg. 63, 10*).

Com a queda do preconceito contra a instrução do povo, este é um outro traço característico do cristianismo. Mas também esta nova atitude para com a idade mais tenra tem suas velhas sombras, porque os próprios cuidados afetuosos parecem exigir *de per si*, nestes tempos "selvagens", o inalterável sadismo das pancadas:

> "Cada idade e cada inteligência devem ser tratadas de maneira especial; portanto, as crianças, os adolescentes e aqueles que não têm capacidade de entender a gravidade da excomunhão, quando cometerem qualquer erro, têm que ser punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo que se corrijam" (*Reg. 30, 1-3*).

Perante a idade adulta, que é a *intelligibilis aetas* (*44*), a idade infantil apresenta-se como incapacidade de entender; portanto, o castigo

é mais eficaz do que a persuação. Como a mulher, a criança é um ser imperfeito em relação ao homem, como adverte São Cesário:

> "Homem é palavra que deriva de virtude (*vir a virtute*) e mulher deriva de fraqueza (*mulier a mollitie*), ou seja, a fragilidade";

assim a *lubrica* ou *lasciva* idade infantil opõe-se à *intelligibilis aetas* do adulto. Esta tem sido a eterna pedagogia, em qualquer lugar. Mas, um século mais tarde, Isidoro de Sevilha, no *Differentiarum liber*, assim distinguirá *pueritia* e *pubertas*:

> "A puerícia é uma idade tenra e pequena, assim chamada porque deriva de pureza (*pueritia a puritate*); a puberdade, pelo contrário, é uma idade adulta, assim chamada de púbis, isto é, as vergonhas do corpo" (*P.L. V, 57*).

Não obstante a inversão do princípio, provocada pela influência do cristianismo, no temor ao pecado, na prática o tradicional sadismo pedagógico parece não ter sido suficientemente corrigido. Mas os princípios têm sua validade e darão frutos.

Este sadismo se manifesta curiosamente no caso de erros cometidos no canto das orações, fazendo distinção entre adultos e crianças.

> "Se um adulto, ao recitar salmo, responsório, antífona ou lição, errar e não se humilhar, ali mesmo diante de todos, com uma penitência, seja submetido a uma pena mais severa, porque não quis corrigir-se humildemente do erro cometido por negligência. As crianças, porém, sejam açoitadas por um tal erro" (*45, 1-3*).

Infantes vapulent: ser açoitado é próprio da infância. Plauto nos vem à lembrança: se tivesse errado uma única sílaba, o chicote do pedagogo teria se manchado como o avental da nutriz; ou, na tradição hebraica, Neemias que, na volta do cativeiro babilônico, batia e arrancava pedagogicamente os cabelos às crianças hebréias porque não falavam mais o hebraico (*13, 25*). Como o sadismo pedagógico cresce debaixo de qualquer céu!

Todavia a regra 70 parece contradizer ou pelo menos moderar esse sadismo pedagógico. Ela adverte que qualquer intervenção ou pancada pessoal deve ser dada somente com a autorização do abade e que se submeta à disciplina da regra quem, sem moderação, usar de violência com as crianças.

Esta regra diz respeito, especialmente, a homens normalmente de costumes violentos antes do ingresso no mosteiro e prevê, para tanto, a familiaridade com a leitura. Falava-se explicitamente do ensino *Regula Magistri* que talvez tenha sido o modelo principal e onde se dispõe que

"por três horas as criancinhas, na sua década, sejam instruídas em suas tabuinhas por um monge letrado; também os adultos analfabetos, até os cinqüenta anos, aprendam as letras (*Masai, L, p. 247*);

Portanto, também nos mosteiros continuavam existindo analfabetos e acrescenta que,

"ficando cada década em lugar separado às ordens do monge a ela preposto, alguns leiam, outros escutem, outros aprendam as letras, outros as ensinem, outros cantem ou meditem os salmos a eles indicados" (*ibidem, 250*).

Havia, portanto, uma leitura individual e uma comum, litúrgica; neste texto, porém, fala-se expressamente de um aprender e de um ensinar as letras, coisa que não se encontra na *Regula* de São Bento, embora nela haja muito sobre a leitura. A leitura é especialmente reservada ao domingo e à Quaresma, e é considerada ocupação normal para os monges, exceto para alguns negligentes e preguiçosos, que não querem dispor daquele que parece ser um implemento essencial do mosteiro: a biblioteca.

"Nestes dias de Quaresma, cada um receba da biblioteca um códice para ler, seguida e inteiramente; tais códices devem ser distribuídos no início da Quaresma. Um ou dois anciãos fiquem encarregados de rondar pelo mosteiro nas horas em que os monges devem estar dedicados à leitura, para evitar que algum monge preguiçoso perca tempo na ociosidade ou em conversas, deixando de aplicar-se à leitura, tornando-se inútil a si mesmo e distraindo os outros. Que isso não aconteça; mas se alguém assim for encontrado, seja repreendido... Aos domingos também todos se dediquem à leitura, com exceção daqueles que são destinados às várias tarefas. Se por acaso houver alguém tão negligente e preguiçoso que não quer ou não sabe concentrar-se na leitura, a ele deve ser dado algum trabalho a fazer, para que não fique na ociosidade..." (*48, 15-23*).

Quanto ao modo de leitura, continuava-se a ler normalmente em voz alta, se é verdadeiro que São Bento aconselhava os que quisessem ler durante a sesta para o fazerem sem perturbar os outros: *sic legat ut alium non inquiette* (*ibidem, 5*). Podemos lembrar a respeito Agostinho e, mais tarde, Isidoro de Sevilha, que, discordando do uso da leitura em alta voz, recomendava que

"a leitura silenciosa é mais aceitável aos sentidos do que aquela em alta voz. De fato, a inteligência compreende melhor quando a voz de quem lê cessa e a língua se move em silêncio" (*Sent. III, 14, 9*).

Quer dizer que também quem lia silenciosamente, lia baixinho e articulava a língua.

Na *Regula*, as partes mais dedicadas à leitura, se não sobre o seu ensino, são aquelas que tratam do trabalho manual cotidiano. Dada a importância da relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, cujo símbolo *ora et labora* representa a unidade ideal entre os dois, convém abordar o assunto mais de perto, lendo alguma outra página da *Regula*:

> "A ociosidade é o inimigo da alma, portanto, os monges em determinadas horas devem dedicar-se ao trabalho manual e, em outras horas determinadas, à leitura espiritual. Para tanto, achamos que os horários dessas ocupações podem ser combinados com base na seguinte ordem ... [Seguem os horários, alternando trabalho, leitura, refeição, descanso e oração, de acordo com as estações e fazem-se outras observações.] Caso as necessidades locais ou a pobreza exijam que os monges sejam pessoalmente ocupados na colheita das searas, ninguém fique irritado" (*48, 1-2 e 7-9*).

O trabalho tem, portanto, sua motivação moral na convicção de que o ócio é o pai dos vícios; porém suas manifestações mais concretas e ao menos semelhantes àquilo que hoje se diria um *hobby*, como a colheita do trigo, são motivadas pelas necessidades da vida do mosteiro, a *necessitas loci*, e a eventual *paupertas*. Perante esta eventualidade de um trabalho realmente produtivo, a *Regula* parece ter medo de suscitar o mau humor dos monges, aos quais recomenda que não se aflijam por isso. O que leva a entender que, na realidade, eles ficavam tristes, tanto que era preciso confortá-los com uma razão moral que pressupõe exatamente o contrário:

> "pois então são verdadeiramente monges, quando vivem do trabalho das próprias mãos";

que significa dizer que normalmente eles não vivem do trabalho das próprias mãos e, portanto, não são verdadeiramente monges.

Em suma, o trabalho real, sobretudo o trabalho fundamental para a economia do mosteiro, que é o dos campos, é confiado a outros: a trabalhadores agrícolas que trabalham nas propriedades do mosteiro nas mesmas condições em que trabalhariam para os remanescentes patrões romanos ou para os novos patrões bárbaros. A partir dos mosteiros não nasce uma nova condição social do trabalho. A regra que fala do trabalho dos artesãos do mosteiro (que provavelmente eram monges-artesãos) confirma estas considerações. Nela lê-se que,

> "se no mosteiro existem artesãos, eles devem exercer na completa humildade suas respectivas artes, desde que o abade o permita. Se, pelo contrário, algum deles se enaltecer pela competência na própria

arte, achando trazer alguma utilidade ao mosteiro, seja afastado dessa arte e não se ocupe mais com ela" (*57, 1-3*);

em seguida, recomenda-se não especular ou roubar na venda dos produtos, e vender a um preço mais baixo do praticado pelos seculares. Aqui também, portanto, há uma preocupação moral proeminente, e uma consideração real muito insignificante quanto ao valor do trabalho. Nestas condições é, evidentemente, supérfluo procurar informações sobre a aprendizagem do trabalho. Mas nem tudo se reduz à *Regula Benedicti*.

É de se acrescentar que, talvez mais que em São Bento, o trabalho encontra motivações convincentes em seu contemporâneo Cassiodoro. Neste, a concepção moral do trabalho é acompanhada por argumentações tiradas da tradição clássica.

> "Se alguém é insensível perante a beleza das letras humanas e divinas, então, desde que tenha uma base mínima de instrução e de conhecimentos, dedique-se, segundo o antigo poeta, aos campos e aos rios que irrigam os campos: já que até os monges cultivam as hortas e os campos e se alegram com a fecundidade dos pomares" (*Inst., 1.141-1.163*);

citando, para tanto, os salmos e renomados (*probabiles*) autores latinos, que falam das hortas, dos campos, das abelhas e da piscicultura, como Gargílio Marcial, Columela e Emiliano.

4. *A nova cultura escolástica*

Pode-se dizer, consideradas as iniciativas educativas do clero secular e do clero regular, que mudaram os conteúdos, e que dos clássicos da tradição helenístico-romana passou-se para os clássicos da tradição bíblico-evangélica.

A cultura que os cenóbios ofereciam aos oblatos e aos monges, e que os bispados e as paróquias ofereciam aos clérigos, era bem pouca coisa, embora edificante, em confronto com a antiga cultura clássica: salmos e Sagradas Escrituras, a lei eclesiástica e alguma lendária vida de santo. No entanto, esta nova "instrução concreta" não podia prescindir de uma "preparação formal" no ler, escrever e contar, embora em um nível muito abaixo do tradicional. A hipótese de Cassiodoro e de Isidoro de Sevilha, de um estudo da gramática como base para a compreensão das Sagradas Escrituras, torna-se uma realidade, mesmo a níveis ínfimos: entre outros, o cálculo torna-se cada vez mais apenas o instrumento para calcular as estações e as horas da liturgia. A tradição cultural do mundo clássico conserva, assim, apenas este valor instrumental.

Na escassa documentação literária, iconográfica e material em nosso poder (manuais, cadernos, tratados, gravuras, objetos escolares), podemos dizer que se mantém o ensino a partir dos primeiros *elementa litterarum* (*elementa* talvez de el, em, en = bê-á-bá ou alfabeto) e da aprendizagem mnemônica dos nomes das letras, organizadas em versos (*versus de alphabeto*), para passar depois à formação das sílabas (*sillabicare*), antes de chegar à leitura dos textos. Para a escrita se continua a usar o *productalis*, espécie de tabuinha em que estão traçadas as letras que a criança deve copiar, ou o modelo traçado pelo mestre. Outras vezes, especialmente nos ermos e cenóbios, encontramos testemunhos de uma aprendizagem espontaneamente "global" por parte das crianças que aprendem a ler e a escrever sem conhecer antes o alfabeto ou a ordem das letras, só observando as escrituras ou talvez as didascálias sob as imagens sagradas; note-se que, numa sociedade pouco alfabetizada, essa instrução ainda mais "global", ou *muta praedicatio* das imagens, tinha uma grande importância.

Quanto à relação pedagógica, vimos a profunda contradição entre sua evolução positiva nos princípios e a continuidade do sadismo na prática (mas qual a coisa humana que não procede por contradições do gênero?); outra contradição relevante está na cautela com que se fala do trabalho físico junto ao trabalho intelectual: o *ora et labora* é sugerido com muita circunspecção.

Com a constituição da escola cristã, a polêmica contra a cultura clássica se renova e chega a uma temporária conclusão, destinada, porém, a conhecer novos desenvolvimentos no futuro. Os *Statuta ecclesiae antiquae*, de 475, ordenavam:

> "Um eclesiástico não leia os livros dos gentios, e leia os dos hereges somente pelas exigências dos tempos" (*C. Chr., II, 148, p. 167*).

Meio século mais tarde, porém, Cassiodoro, que, como sabemos, exerceu na corte do rei ostrogodo Teodorico aquele aspecto cultural do poder (o "dizer" que permanecera confiado aos romanos, e que em 540 fundará em Vivarium, na Calábria, um mosteiro que prefigura aquelas escolas cenobiais que se tornaram os grandes centros de cultura da Idade Média, tomou uma posição mais equilibrada, tentando conciliar classicismo e cristianismo. Ele convidava os *magistri saecularium litterarum*, que ainda subsistiam, a reconhecer que nas Sagradas Escrituras era possível encontrar todas as figuras retóricas que se ensinavam em suas escolas, mas ao mesmo tempo advertia:

> "Os santos padres não decretaram que se rejeitassem os estudos das letras seculares" (*Inst., I, 28, 3*).

No fim do século, o maior protagonista da vida cultural dessa época, o papa Gregório I, costuma ser considerado o mais duro adver-

sário da cultura clássica; de fato, em suas cartas os posicionamentos neste sentido são freqüentes e firmes:

> "Julgo gravemente indigno constranger as palavras do oráculo celeste dentro das regras de Donato..." (*Ep. V, 53 a*);

e ainda:

> "Ficamos sabendo, e não podemos lembrar isso sem sentir vergonha, que a tua fraternidade ensina a alguns a gramática; isto é muito grave, porque os louvores de Cristo não podem estar na mesma boca com os louvores de Júpiter..." (*Ep. XI, 34*).

É indigno para um cristão preocupar-se tanto com a elegância de seus escritos como ensinar gramática, isto é, ler os autores antigos. Todavia, também não faltam em Gregório concessões que lembram as opiniões de Cassiodoro e que coincidem com as que Isidoro de Sevilha expunha, talvez na mesma época. O conhecimento dos livros seculares, diz Cassiodoro no *Comentário sobre o livro dos reis*, se em si também não traz nenhuma vantagem, pode ter sua utilidade se unido ao conhecimento das escrituras divinas:

> "as artes liberais devem ser aprendidas somente para poder, graças aos ensinamentos nelas contidos, entender mais profundamente as palavras divinas" (*Migne, 1141*).

Gregório acrescenta:

> "Instruindo-nos nas letras seculares, somos por elas ajudados a compreender as espirituais" (*Ep. 356 a*).

Desde que a cultura clássica seja utilizada para usos melhores, dizia Isidoro de Sevilha (*Dum fuerit in meliores usus assumpta — De summo bono, III, 13*).

Gregório, portanto, não propõe uma espécie de santa ignorância, mas — e nisto se assemelha a Juliano o Apóstata, ainda que em posição contrária a ele — afirma a coerência da consciência cristã, exigindo que a formação do clero e a educação do povo cristão não sejam contaminadas pelas seduções pagãs. Aliás, com Gregório afirma-se definitivamente aquela forma de cultura coral que consiste não tanto no *eloqui* ou no *legere*, quanto no *canere*: tratava-se, essencialmente, de cantar os salmos, que é quase toda a cultura generalizada da época.

Neste momento já se consumou uma profunda ruptura histórica: o mundo helênico-romano quase desapareceu no Ocidente e os contatos com o resto do império romano-bizantino são mínimos; na Itália a invasão lombarda marca uma ruptura ainda mais profunda com as tradições

antigas e abre um abismo mais profundo ainda entre os dois povos que convivem na mesma terra; os demais reinos romano-bárbaros ou bárbaros passam por um processo de acomodação e ajustamento com várias conseqüências culturais, desde o renascimento clássico na Espanha até uma nova cultura cristã-bárbara, com quase nada de helênico-romano, na Inglaterra; finalmente, o avanço árabe no Mediterrâneo assinala um ponto irreversível e um deslocamento totalmente diferente de povos e culturas. A Itália, cuja população terrivelmente reduzida se empobreceu e barbarizou, não será mais, por quase dois séculos, nem mesmo para a sua parte romano-bizantina, um centro sobrevivente da cultura antiga e nova: estes centros estarão situados às margens ou fora dos confins do Império, especialmente na Britânia e na Irlanda, de onde a cultura voltará a irradiar-se entre nós.

É uma cultura nova, já totalmente "medieval" e cristã. Esta cultura herda, queira ou não, junto com a língua latina, infinitas reminiscências das tradições clássicas: destas, porém, essenciais são os aspectos formais. Sobrevivem não os grandes autores (estes, no caso, são considerados como modelos de estilo ou são revividos cristãmente, como Virgílio ou Sêneca, que foram considerados cristãos), mas quase exclusivamente aqueles textos da "preparação formal" que são as compilações gramaticais da decadência latina: as gramáticas de Donato e de Prisciano, com sua tradicional forma tratadístico-expositiva, que depois será por muito tempo abandonada, ou a síntese das sete artes liberais de Marciano Capela.

Na elaboração desta nova cultura, é característica a assunção, como próprio patrimônio cultural, dos textos da tradição hebraica do Velho e do Novo Testamento, que prosseguem a sua aventurosa expansão entre os povos mais longínquos. É muito importante também ressaltar a determinação das formas em que essas escrituras devem ser lidas e a organização das várias disciplinas num complexo coerente.

O primeiro ponto é fundamental: os cristãos, como também os celtas ou os anglos convertidos ao cristianismo, não podem ler o Antigo Testamento da mesma maneira como os hebreus o lêem. De fato, para que não fique um patrimônio estranho de textos que narram genealogias e liturgias de um povo remoto, eles devem impregná-lo de novos sentidos, mais coerentes com suas tradições (e me parece que não se deve subestimar as tradições druídicas dos celtas). Nasce, portanto, a exigência de procurar metassentidos nos textos, quase para explicar sua estranheza ou compensar sua incongruência e insignificância. Eis por que São Cesário, consciente disso, apresenta uma tríplice modalidade de interpretação das escrituras: sentido histórico, sentido moral e sentido espiritual (*In Ap., 249, 15*).

Este *intellectus triformis* ou, como dirá alhures, esta *expositio tripertita*, que aliás não é nova, será um caminho fundamental do aprofundamento da tradição hebraico-cristã, após o enriquecimento decorrente

de sua integração com a tradição das filosofias clássicas, especialmente o estoicismo e o neoplatonismo.

É igualmente de grande relevância a sistematização definitiva das ciências ou disciplinas. Esta é uma herança greco-romana, transmitida através de Marciano Capela, que agora adquire importância ainda maior do que na época romana. As sete artes liberais que aparecem na série por ele idealizada, das núpcias de Mercúrio e da Filologia, são definidas pelos nomes de *trivium* e *quadrivium* nesta época. Boécio, parece, será o primeiro a chamar de *quadrivium* as quatro disciplinas que hoje denominamos científicas (aritmética, geometria, astronomia e música): elas são um quadrívio porque por elas deve viajar quem procura os conhecimentos certos; o termo *trivium* entrará em uso mais tarde.

O conjunto destas disciplinas e sua ordenação nem sempre coincide nos vários autores. Aliás, o problema da classificação do saber, ou catálogo das ciências ou *orbis scibilium*, sempre deu muito o que pensar aos homens: desde Platão e Aristóteles, a Beda e Tomás, a Bacon e Comenius, a Hegel e Cournot, e também a Engels e a quantos tiveram de abordar o problema prático das disciplinas escolásticas ou das faculdades da universidade; o surgimento de novas disciplinas, o desaparecimento das antigas, o reagrupamento das sobreviventes em novos conjuntos são sempre produto da evolução dos conhecimentos humanos e das tentativas de melhor sistematizá-los. Este seria um tema de muita utilidade para o nosso estudo, e só resta lamentar não abordá-lo aqui.

Nos séculos que estamos percorrendo, podemos lembrar Isidoro de Sevilha que, chamando *philosophia* ao conjunto da cultura, e dividindo-a em *physica*, *logica* e *moralis*, atribuía à *physica*, como suas partes, as quatro disciplinas do quadrívio, acrescentando-lhe a astrologia, a *mechanica* e a medicina, enquanto à *logica* atribuía a dialética e a retórica (*Diff. 150*), considerando a gramática, evidentemente, apenas como instrumental. Um século mais tarde, Beda o Venerável, grande expoente da cultura anglo-saxônica do século VIII (672-735), elabora uma sistematização já canônica do saber (salvo que, coincidindo com Isidoro na herança da dialética e da retórica, acha-se em minoria com relação à tradição prevalecente):

> "A ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprenda-se a eloqüência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloqüência três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); ornar as palavras e as sentenças (e é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a Gramática, avança-se na Dialética e, em seguida, na Retórica. E, munidos delas como armas, temos que entrar na Filosofia. A ordem desta é que, antes de tudo, aprenda-se o quadrívio e, neste, primeiro a Aritmética, segundo a

Música, terceiro a Geometria, quarto a Astronomia e enfim as Sagradas Escrituras" (*Aeq. in Op., II, 343*).

Para Beda, então, diversamente de Isidoro, o trívio e o quadrívio têm, respectivamente, o nome de "eloqüência" e de "filosofia", ou melhor, o quadrívio é uma introdução à filosofia. As Sagradas Escrituras são colocadas no vértice desta tradicional enciclopédia pagã. Veremos, mais adiante, que outros nomes, que outras concepções e que outra organização do saber, poderão ser definidas com esses termos e com outros análogos.

Em coerência com esta concepção, o estilo é algo que se acrescenta à demonstração; por isto, no trívio a culminância está na retórica e não na dialética, como era em Cassiodoro e na maioria dos autores: a dialética é só demonstração e não investigação. A investigação ou os conhecimentos concretos pertencem à filosofia.

Por outro lado, os mesmos nomes nem sempre significaram as mesmas coisas: dialética e lógica acabarão por coincidir; na aritmética, o cômputo poderá significar ou a simples arte de computar ou contar, ou o complexo cálculo dos tempos para o calendário litúrgico. Sobre esta importante parte da cultura medieval, causa de divisões entre a Igreja romana e a céltica, Beda ainda nos fala no *De temporum ratione* (O cálculo dos tempos) e no *De flexibus digitorum* (Sobre a flexão dos dedos), de dois momentos do computar e do calcular o calendário:

> "Começando a falar, com a ajuda de Deus, do cálculo dos tempos, achei necessário mostrar primeiro, brevemente, a utilíssima e rapidíssima habilidade de contar com os dedos, pois prepara melhor a inteligência de quem lê a calcular a série dos tempos".

E eis como descreve o cálculo à romana com os dedos, isto é, a *romana computatio*:

> "Quando falas um, dobrando o mínimo da mão esquerda, apoiá-lo-ás na palma da mão. Quando falas dois, apoiarás nela, dobrando-o, o anular. Quando falas três, dobrarás da mesma forma o médio. Quando falas quatro, levantarás o mínimo. Quando falas cinco, levantarás o anular...".

Assim, com este sistema, usando a mão esquerda, a direita ou ambas e apoiando-as de determinadas maneiras no corpo, era possível indicar todos os números até 900 mil.

5. *As escolas canônicas urbanas*

Ao lado desta reelaboração cultural, está se efetuando uma outra revolução através da abertura desta nova cultura a crianças de classes sociais subalternas, anteriormente segregadas.

Se as paróquias e os cenóbios são a nova escola, e se os *presbyteri* e os *priores fratres* são os novos *ludimagistri*, seus discípulos, porém, não são mais os grandes filhos dos grandes centuriões, como ironizara Horácio, mas as crianças de origem humilde e, freqüentemente, escravas de ultramar resgatadas pelos conventos. A *Vita Amandi* lembra que o santo:

> "resgatava crianças de países ultramarinos e as fazia adequadamente instruir nas letras" (*MGH, SRM, V p. 428*).

É a nova atitude cristã de abertura da educação a todos (mais aculturação que instrução), a que já fizemos referência.

Alguns concílios espanhóis do século VII ocupam-se repetidamente, renovando a tradição do Concílio de Toledo de 527, em instruir e encaminhar para o sacerdócio meninos pertencentes às *familiae* dedicadas à Igreja. O Concílio de Toledo de 633 recomenda que

> "os meninos e os adolescentes que estão com o clero morem todos num mesmo quarto do átrio, de modo que passem os anos da idade lúbrica não na luxúria mas nas disciplinas eclesiásticas, aos cuidados de um ancião muito exemplar, que seja seu mestre de doutrina e seu exemplo de vida" (*ed. Mansi X, 626, c. 24*).

As *Regulae* monásticas sucessivas reproduzirão textualmente algumas destas prescrições como, por exemplo, a *Regula canonicorum* ou *Regula Chrodegangi* e a *Regula canonicorum ecclesiae portuensis*, de 1117.

Isto configura uma verdadeira escola paroquial. Seus alunos são recrutados dentro da própria organização eclesiástica, como é confirmado pelos sucessivos concílios toledanos (já vimos o de 527). O concílio de 638 prescreve que os meninos, cujos pais, pertencentes às *familiae* das igrejas, receberam um título de liberdade, sejam acolhidos na igreja a que devem obediência, a fim de serem instruídos (*X, 666, c. 10*). O concílio de Merida, de 666, recomenda que

> "todos os padres paroquianos formem clérigos, recrutando-os entre as *familiae* de sua igreja, e os alimentem de bom grado para que desempenhem dignamente o ofício sagrado e estejam prontos ao seu serviço" (*XI, 85, c. 18*).

Como se vê, a utilidade do pároco e a segurança da igreja exigiam que não faltassem sacerdotes. Estes, como nos séculos precedentes, parece que não eram muito instruídos, já que o concílio de 633 tem de recomendar uma vez mais que

> "os sacerdotes tenham conhecimento das escrituras e dos cânones" (*c. 25*),

e que no ato da ordenação recebam o livro com o ofício,

> "para que, bem instruídos, saibam dirigir as igrejas a eles confiadas" (*c. 26*).

Devido, portanto, à ignorância e, talvez, à escassez dos sacerdotes, procurava-se instruí-los criando nas paróquias verdadeiras escolas e recrutando libertos, para que fossem ao mesmo tempo clérigos e servos. Um pouco como acontecia e acontecerá na relação de aprendizagem artesanal, em que cada mestre de ofício forma o seu jovem aprendiz. Talvez, além do espírito de filantropia e proselitismo, também este fosse o estímulo a induzir os mosteiros da Germânia a resgatar meninos escravos, para educá-los nos mosteiros.

Mas a iniciativa muito mais dinâmica e rica de conseqüências para todos os territórios cristãos do Ocidente é, no século VII, aquela empreendida pelos monges irlandeses, discípulos de São Colombano (534-615), que em 614, pouco menos de um século depois de São Bento, fundavam na Itália o mosteiro de Bobbio. Na sua *Regula* ele recomendava, se não a escola, pelo menos a leitura, permitindo em relação aos mestres da antiguidade clássica uma abertura ainda maior do que aquela deixada pelo papa Gregório. Os novos mosteiros vão difundir-se em grande parte no Ocidente, promovendo o compromisso cultural dos monges.

Para identificar esse novo empenho educativo dos mosteiros e da Igreja em geral nestes séculos, precisamos nos basear nas novas regras das escolas canonicais ou nas interpretações de antigas regras das escolas cenobiais, elaboradas no século VIII. Primeiramente a regra de Chrodegango, bispo de Metz de 742 a 765, modelo por vários séculos para as sucessivas regras dos colégios canônicos, isto é, dos clérigos seculares, dos quais o primeiro exemplo fora instituído por Santo Agostinho: trata-se, portanto, de escolas não-cenobiais mas canônicas, estabelecidas junto às igrejas urbanas, como aquelas mencionadas pelos concílios espanhóis no século anterior. A *Regula canonicorum* ou *Regula Chrodegangi*, repetindo fórmulas já usadas pelos concílios mencionados, prescreve:

"É necessário que os reitores das igrejas cuidem para que os meninos e adolescentes sejam nutridos e instruídos na congregação a eles confiada, sejam submetidos ao jugo da disciplina eclesiástica de modo tal que sua idade sensual, muito inclinada a pecar, não encontre ocasiões para pecar; portanto, para guardar e instruir espiritualmente tais pessoas, o prelado deve nomear um irmão de vida absolutamente exemplar que cuide deles com o máximo zelo e os obrigue com rigor tal que, imbuídos das doutrinas eclesiásticas e revestidos das armas espirituais, possam decorosamente prover à utilidade da Igreja e, em seguida, ser dignamente promovidos aos graus eclesiásticos. Quanto aos meninos e aos adolescentes que estão com o clero, morem todos num mesmo quarto no átrio, de modo que passem os anos da idade lúbrica não na luxúria mas nas disciplinas eclesiásticas, entregues aos cuidados de um ancião exemplar, que seja para eles mestre de doutrina e exemplo de vida. Isto feito, é necessário que os meninos sejam entregues aos cuidados de um ancião exemplar, embora possam ser instruídos por outro" (*Chrod. 48*).

É um texto fundamental, mas certamente não o único, que, embora seguindo os passos das experiências anteriores, inova e marca o caminho da evolução das escolas canônicas, constituindo-se como um ponto de referência estável para as disposições posteriores de concílios e estatutos. Nele ressaltamos, mais uma vez, a dupla preocupação com a moral e com a instrução, de que é indício a existência de dois *probatissimi seniores* aos quais os meninos são confiados: mas os cuidados com a moral são muito maiores.

Alguns decênios mais tarde, já na época carolíngia, o monge lombardo Paulo Diácono, no seu *Comentário sobre a Regra de São Bento*, embora sublinhando novamente a proeminência dos cuidados morais, tentava interpretar a *Regula* numa forma em que aparecesse mais claramente a preocupação também com os aspectos culturais e nos fornece um exemplo de como eram "avaliados" os pequenos oblatos:

"Veja-se, agora, como devem ser instruídos os meninos. Para cada dez meninos deve haver três ou quatro mestres, conforme diz o bem-aventurado Bento: 'cuide-se deles em qualquer lugar, portanto, nunca andem sem um mestre'. Assim sendo, em tudo aquilo que fazem, nunca fiquem sem mestre, porque em qualquer lugar devem ser cuidados. Os meninos... devem ser instruídos com muito cuidado e, quando chegam hóspedes doutos, um deles deve ser examinado deste modo: o Prior deve ensinar-lhe aquilo de que deve falar com o hóspede, ou de gramática ou de canto ou de cálculo ou de alguma outra disciplina. E o Prior, quase sem olhar, deve observar se ele fala com o hóspede com honestidade e humildade, se olha para o hóspede com circunspecção ou fica olhando

para cá e para lá e não para o hóspede. Após a saída do hóspede, o Prior deve admoestá-lo se fez perguntas ou deu respostas negligentes ou irreverentes, se muito tímido ou muito brincalhão, de modo que possa, no futuro, dar melhores respostas a quem o interrogar" (*G.M., I, 98-99*).

Mas, a propósito destas velhas e novas regras cenobiais e canônicas, a verdadeira novidade está nestas últimas: elas testemunham um ressurgimento das iniciativas urbanas, já promovidas e regulamentadas desde o início do século VI nos concílios espanhóis e franceses, de Toledo e de Vaison, na mesma época em que se constituía a *Regula Benedicti*. Assistimos aqui a uma reconstituição dessas regras que regulam os colégios canonicais, isto é, escolas episcopais, do clero secular, das cidades. Como se pode notar, estamos entrando na época carolíngia quando, na corte dos francos, as tradições culturais que melhor se conservaram na Itália (Ravena e Roma, Nápoles e Salerno se conservaram cidades romano-bizantinas) e as tradições culturais que tiveram origem nos territórios celtas às margens norte-ocidentais do ex-império romano se encontram e descobrem na nova organização política o instrumento para o seu crescimento e a sua renovação.

6. *A época carolíngia: a escola entre papado e império*

No final do século VIII assistimos a uma consolidação das sociedades que surgiram do encontro de romanos e bárbaros germânicos e também a um grande despertar no campo da cultura e da escola. Centro deste processo, que acelera e amadurece uma evolução já em ato, é a dinastia carolíngia do reino franco, protagonista daquela *renovatio imperii* que repropõe os territórios de cultura latina como potência euromediterrânea ao lado do império romano-bizantino e dos árabes.

À corte de Carlos Magno confluem grandes intelectuais, alguns italianos (ou melhor, lombardos e latinos) como Pedro de Pisa, Paulo Diácono, Paulino de Aquiléia, outros da periferia norte-ocidental de onde vieram Colombano e Beda, entre os quais o inglês Alcuíno, discípulo de Beda. O longo crepúsculo italiano encontra-se com a alvorada céltica, diz Marrou. São estes monges os inspiradores da política cultural e escolástica do novo império. É o *Sacrum Imperium* onde *milites* e *clerici*, isto é, guerreiros e intelectuais, homens de espada e homens de pena, embora totalmente separados em suas respectivas competências, são os suportes e os gerentes de um mesmo poder estatal. Talvez em nenhuma outra sociedade esta distinção das duas funções do domínio, o dizer e o fazer, apareceu tão caracteristicamente marcada. Isto significa que a instrução, em geral, e a formação do clero, em particular, embora confiada exclusivamente ao clero, é assumida como própria pelo

poder estatal. Note-se, porém, que as intervenções de Carlos Magno não podem ser comparadas com as de Diocleciano, Justiniano ou Teodorico: baseiam-se mais naquele tipo de intervenções dos reis e príncipes bárbaros da Inglaterra, Baviera e da própria França.

Muitos são os documentos desta nova política que o Estado, o *Imperium* ressurgido como *Sacrum*, desde o seu fundador Carlos Magno, segue dentro da Igreja e pela Igreja: desde o primeiro Capitular de 769, à importantíssima *Epistula de litteris colendis* dirigida a Baugulfo, abade de Fulda, talvez de 787, à *Admonitio generalis* ou *Capitulare ecclesiasticum*, dirigido aos prelados da França reunidos em Aachen (Aquisgrana) em 789 e a outros capitulares, entre 802 e 809, sobre o que os padres devem conhecer.

Os eclesiásticos, diz a *Epistula* de 787, além de mostrarem santidade de vida, devem se dedicar ao ensino e

> "não somente não devem negligenciar os estudos literários, mas, com toda humildade e por amor a Deus, devem aprender com perseverança para poder penetrar de forma mais fácil e correta os mistérios das escrituras. E, já que nas páginas sagradas encontram-se imagens, metáforas e outras coisas do gênero, evidentemente entenderá melhor seu sentido espiritual quem com maior profundidade tiver se instruído no magistério das letras" (*G. M., I, 43*).

Após o papa Gregório, há uma revalorização da cultura literária descendente da cultura clássica, cujos precedentes imediatos devem ser procurados na tradição anglo-saxônica com Alcuíno e na maturação dos tempos, que já torna sem sentido a polêmica entre um Juliano o Apóstata e um Gregório de Nazianzo. A cultura clássica é aceita "desde que assumida para usos melhores", de acordo com a fórmula de Isidoro de Sevilha.

É, portanto, o mesmo poder político que cuida da preparação profissional dos sacerdotes, já que é, como nunca, uma profissão de governo, uma *politiké tékhne*: trata-se de uma cultura religiosa para religiosos, mas que não ignora as exigências da preparação formal. Neste momento a iniciativa da Igreja aparece subordinada, também neste campo que é próprio dela, à iniciativa do império; os sucessivos concílios eclesiásticos na França, como os de Châlons e de Tours de 813, evocarão de fato "quanto o imperador decidira" (*Sicut dominus imperator Carolus praecepit*). Precisando ulteriormente o lugar em que cada futuro padre deve permanecer para aprender o seu ofício, eles indicam a residência episcopal como a sede daquela instrução dos religiosos, pela qual o Estado zela. Já emerge um certo conflito entre Estado e Igreja e uma certa oscilação nas decisões de um e da outra no que diz respeito à instrução não tanto dos clérigos quanto das crianças em geral; também destas, de fato, volta a ocupar-se, promovendo assim um crescimento da instrução e da aculturação. Carlos, por exemplo, ordena:

"Os pais mandem seus filhos a um convento ou à paróquia para aprender o Pater e o Credo, nem que seja em seu dialeto" (*G. M., I, 47*).

Assim, o conhecimento do Credo e da oração dominical era necessário para a admissão ao batismo. Era possível conseguir estas mínimas noções de doutrina cristã nas paróquias ou nos mosteiros, onde já existia uma tradição de crianças destinadas ao sacerdócio ou à vida cenobial. Mas, alguns anos mais tarde, Ludovico o Pio, no seu *Capitulare monastichum* de 817, corrigindo a decisão anterior, prescrevia que nos mosteiros se mantivesse a escola somente para os oblatos.

Isso é interessante porque se proíbe, o que significa que se fazia conforme as prescrições de Carlos e o costume dos mosteiros ingleses.

Na Itália, alguns anos mais tarde, em 825, Lotário, porém, com o *Capitulare olonense*, libera completamente a Igreja da função de instruir os leigos, instituindo aquela que poderíamos definir como uma escola pública de Estado, a ser organizada em sedes mais adequadas (*in congruentissimis sedibus*); elas são indicadas nas cidades de Turim, Pavia, Cremona, Florença, Fermo, Vicenza, Cividale e Ivrea, onde, porém, a iniciativa ficou aos cuidados do bispo. O exemplo da Itália é logo seguido na França, onde, no Concílio de Paris, em 829, são os próprios bispos que solicitam a Lotário que o clero não seja obrigado a providenciar a instrução dos leigos, mas que

"seguindo o costume do pai, pelo menos nas três sedes mais importantes do império fossem criadas escolas públicas por vossa iniciativa" (*Can., XII*).

Logo, porém, a Igreja modificará radicalmente essa política, avocando para si qualquer iniciativa em matéria de educação.

Mas no momento, se o papado romano volta, após os tempos de Gregório Magno, a ocupar-se destes problemas, o faz visando a formação dos clérigos e muito pouco a dos leigos. Todavia, exatamente sob o papado de Eugênio II (824-827), inaugura-se a legislação pontifícia sobre as escolas episcopais, que depois entrará nos *Decretalia*, isto é, no *corpus iuris* da Igreja, e vigorará até a XXIII Sessão do Concílio de Trento (1545-64), na qual serão instituídos os seminários para a formação dos religiosos. O Concílio romano de 826 sanciona:

"Chegam-nos de alguns lugares notícias de que não se encontram mestres e que ninguém se interessa pelo estudo das letras. Portanto, em todos os bispados, com suas respectivas paróquias e em outros lugares em que se fizer necessário, tomem-se todas as providências para nomear mestres e doutores que ensinem as letras, as artes liberais e os sagrados dogmas, pois nestes especialmente é que se manifestam os mandamentos de Deus" (*Can. IV*).

E se aqui, na verdade, não se fala explicitamente da instrução dos leigos (mas ela também não é excluída), o sucessivo Concílio romano de 853, sob o papa Leão IV, reafirma que as escolas nas sedes episcopais são reservadas aos clérigos, isto é, aos que têm a função de tratar dos divinos mistérios, para prepará-los para essa função também através do ensinamento das *artes liberales*. Este concílio ocupa-se também das escolas paroquiais, de nível inferior, abertas aos leigos, visando principalmente o ensino das primeiras noções da doutrina cristã.

Parece, portanto, que existem neste momento, embora fracamente difundidas, instituições educativas diferentes, não tanto pela inspiração quanto pela organização e pela autoridade de que diretamente emanam. A primeira é uma escola de Estado para os leigos, nas principais cidades; a segunda é uma escola eclesiástica que, a nível paroquial, era aberta também aos leigos, e a nível episcopal era reservada à formação dos clérigos; a terceira fica nos mosteiros, reservada geralmente aos oblatos, sem excluir absolutamente os leigos. Em geral, os leigos que freqüentam as escolas cenobiais são nobres aspirantes à carreira eclesiástica.

Dessa forma, entre o final do 700 e a metade do 800, Carlos Magno e seus sucessores, de um lado, e os papas Eugênio II e Leão IV, do outro, definiram um novo direito escolástico. Apesar de suas incertezas e contradições, este lançou as bases e fixou os princípios para a formação "profissional" do clero nas sedes episcopais e cenobiais, e também para a instrução religiosa básica dos leigos nas paróquias e eventualmente nos mosteiros, sob a tênue e temporária direção do Estado.

7. *Experiência de vida numa escola cenobial*

Quanto à disciplina e ao conteúdo dos estudos nestas escolas falaram-nos Chrodegango e Paulo Diácono. Além disso, vimos Carlos Magno falar de salmos, música, canto, cálculo e gramática, e o Concílio romano a falar de letras (ler e escrever), das artes liberais do trívio e do quadrívio, e dos dogmas sagrados. O testemunho de Alcuíno, por outro lado, leva a supor que havia uma certa especialização precoce no interior desta preparação formal e desta instrução religiosa, já que ele sugeria manter separados os que lêem os livros, os que executam o canto e os que estudam a escritura, e ter mestres especializados para cada um destes grupos.

Encontramos uma experiência numa escola cenobial, vivida por um jovem monge, nas *Lembranças de escola* de Walafried Strabo, abade de Reichenau, relativas ao segundo decênio do século IX:

> "Eu era totalmente ignorante e fiquei muito maravilhado quando vi os grandes edifícios do convento, nos quais deveria morar da-

quele momento em diante; mas fiquei muito contente pelo grande número de companheiros de vida e de jogo, que me acolheram amigavelmente. Depois de alguns dias, senti-me mais à vontade e apenas me adaptara aos hábitos comuns, quando o Scholasticus Grimaldo me confiou a um mestre, com o qual devia aprender a ler. Eu não estava sozinho com ele, mas havia muitos outros meninos da minha idade, de origem ilustre ou modesta, que, porém, estavam mais adiantados do que eu. A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as minhas tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que no início ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido" (*II, 36*).

Temos aqui descrita, ao vivo, esta singular didática que separava totalmente a preparação instrumental da instrução concreta. Lia-se, isto é, reconheciam-se as letras do alfabeto como sinais e instrumentos de memorização e da comunicação da linguagem, mas sem fazer referência a alguma mensagem lingüística real. Aqui o ensino aparece como sendo mais do tipo "global": não o calcular e o silabar, mas logo a cópia na tabuinha, usando o *productalis*, e o livro para ler. É interessante como o menino (ou o adulto relembrando a infância) nota com maravilha a possível simultaneidade do formal e do concreto, isto é, do reconhecer as letras e do compreender a mensagem. Walafried continua seus estudos; no inverno de 815 aprende a arte de escrever e na primavera de 816, aos dez anos, estuda gramática com o mestre Gerardo:

"*Ano 816*. A primeira coisa que tive que fazer foi aprender de cor algumas frases de conversação latina, para me fazer entender em latim por meus colegas. A maioria deles estava mais adiantada, alguns no segundo, outros no terceiro ou quarto ano de gramática. Portanto, tinham que, com exceção do recreio, conversar sempre em latim; mas a nós, os principiantes, era permitido, quando necessário, conversar em alemão. Após algum tempo, entregaram-me a *Grammatica* de Donato e um aluno mais velho foi encarregado de interrogar-me até que eu tivesse decorado todas as declinações e as regras para o seu uso. Nas primeiras duas horas o mestre dava-se ao trabalho de mostrar-me como devia fazer para aprender estas palavras e estas formas de falar; mas depois vinha somente no final da aula, para perguntar ao meu instrutor como eu tinha feito a minha tarefa" (*ibidem*).

Encontramo-nos, portanto, perante uma espécie de ensino mútuo, de tipo catequético e mnemônico, controlado pelo mestre. Walafried fala também de sua indisciplina, encorajado pelo fato de saber que o jovem instrutor não podia bater-lhe. Isto era permitido só ao mestre que, de fato, algumas vezes, perdendo a paciência, privou-o da refeição ou "usou as varas da parede": sempre seguindo as normas da regra. Passa, em seguida, ao estudo sucessivo:

> "*Ano 817*. Durante o inverno seguinte nos ocupou a segunda parte da gramática: a ortografia. A partir daquele momento tínhamos que falar sempre em latim e nisto acontecia de vez em quando algum despropósito, divertindo mestres e alunos... Todos os dias liam para nós alguma passagem do *Saltério*. Nós a escrevíamos na nossa tabuinha, depois cada um devia corrigir os erros do vizinho, e um daqueles que estudavam no quarto ano fazia a revisão de todos os trabalhos. Aqui se observava palavra por palavra, explicava-se tudo e na manhã seguinte tínhamos que decorar aquela passagem. Foi assim que durante o inverno e no verão seguinte aprendemos todo o *Saltério*... (*ibidem*).

Assim, com a ortografia continuava a preparação formal e chegava-se finalmente à instrução concreta, da qual aquela preparação tornava-se instrumento, através do método do mútuo ensino. E os salmos bíblicos eram a cultura de base.

8. *A educação física e guerreira*

Resta dizer algo sobre a educação física e guerreira (o "fazer" das classes dominantes). Qual era, na divisão entre romanos e bárbaros, e fora da instrução literária e religiosa mencionada, a educação que os bárbaros reservavam a si mesmos, *milites* e *bellatores*, como coisa exclusiva deles?

No início, como diz o bispo Salviano (400-490), hostil ao império romano e admirador dos bárbaros, estes últimos, ignorantes de qualquer literatura e ciência (*totius litteraturae ac scientiae ignari — De gubernatione Dei*, V 2, 8), resistiram fortemente à aculturação romana, embora, por fim, possa aplicar-se a eles também a expressão de Horácio: *Roma capta ferum victorem cepit*. Procópio conta, na *Guerra gotica*, que os nobres godos revoltaram-se contra Amalasunta que, além de educar o filho nos costumes e na cultura romana, uma vez, tendo-o "pego em erro no quarto", bateu nele (ela que "nunca inflingiu punições corporais a romano algum"!):

> "Todos os notáveis se reuniram, foram a Amalasunta e começaram a repreendê-la pelo fato de que o rei não estava sendo educa-

do numa forma justa e adequada, segundo eles. As letras — diziam eles — não têm nada a ver com o valor, e os ensinamentos de pessoas anciãs têm, em geral, a covardia e a permissividade como efeito; era necessário, portanto, que um menino destinado a ser exemplo de coragem e a adquirir grande fama se libertasse do medo dos mestres e se exercitasse antes de tudo nas armas. Acrescentaram que nem Teodorico permitira aos godos enviar os filhos à escola de letras humanas, antes dizia a todos que, uma vez dominados pelo medo do chicote, nunca teriam ousado enfrentar com coragem o perigo da espada e da lança... Portanto, querida soberana — diziam a ela —, manda para aquele lugar esses pedagogos e põe tu mesma ao lado de Atalarico alguns coetâneos: estes, crescendo junto com ele, o impelirão para a coragem e a valentia segundo o uso dos bárbaros" (*I, 2*).

Temos aqui uma síntese clara da dupla situação educativa na época romano-bárbara: a nítida contraposição entre o dizer e o fazer, as letras e o valor, o *épea* e o *érga*; a rejeição, por parte dos bárbaros, de configurar uma escola como lugar separado e a concepção da educação dos jovens como treinamento (guerreiro); e, o que é característico, a rejeição de uma educação repressiva, do sadismo pedagógico baseado em pancadas, porque tem como efeito a covardia do educando. Onde não chegara a inspiração amável da pedagogia cristã, como aquela contida na *Regula Benedicti*, chegou a dignidade dos guerreiros bárbaros. As pancadas aviltam: esta moral é mais eficaz do que a cristã contra o sadismo pedagógico. Embora, como veremos, persistirá ainda o sadismo de resposta dos adolescentes contra os adultos, conforme o clássico exemplo de Hércules e Lino.

Embora em diferentes condições, as resistências dos nobres godos à aculturação romana lembram a resistência dos romanos à aculturação grega. Conforme informa Cassiodoro nas *Variae*, o rei ostrogodo Teodorico, à diferença dos reis vândalos que, romanizando-se, abandonaram toda preparação militar, reservou rigorosamente aos seus godos esta preparação:

"Fazei progredir os vossos jovens nas disciplinas marciais... Mostrem os nossos jovens na guerra o valor que aprenderam nas exercitações!" (*V, 23-24*).

Na realidade, as informações sobre a educação bárbara, provenientes de várias fontes a partir da *Germania* de Tácito, insistem sobretudo nos aspectos militares, embora não faltem dados referentes à primeira infância, à instrução intelectual e à aculturação através de *carmina* que narram as proezas dos antepassados. Paulo Diácono fala de crianças que, com suas pequenas espadas, participam das batalhas, e Tácito falara das mulheres e das crianças que assistiam às lutas encorajando com seus gri-

tos os combatentes. As cortes visigodas ou merovíngias aparecem como sedes de verdadeiras escolas em que os jovens nobres são educados naquela *erudito palatina* que consistia essencialmente em empresas militares e disciplinas da corte, formando no dizer e no fazer do domínio; os *ludi militares* eram parte essencial dela.

Pode-se ver de perto o exemplo da educação dos filhos de Carlos Magno. Segundo Thegan, autor da *Vita Hludovici*, Carlos

> "vivia com freqüência junto com os filhos alegremente e instruía-os nas disciplinas liberais e nas leis mundanas" (*p. 591*).

Dada a escassa formação profissional da cultura de Carlos, que não era homem indouto mas não sabia escrever, isso significa que ele cuidava da educação dos filhos fazendo-os instruir pelos doutos clérigos da corte. Mas, sobretudo, como se lê na *Vita* escrita por Eginardo, Carlos adestrava os filhos na caça e na equitação, segundo o costume dos francos: *more Francorum* (*c. 19, p. 23*); e era essa a parte mais característica e exclusiva da formação guerreira. Já a educação dos nobres conhece também os aspectos culturais. O outro filho de Carlos, Carlomano, o futuro Pepino III, teve como mestre Alcuíno, que escreveu para ele cartas cheias de preceitos morais e a ele dedicou um pequeno tratado em forma de diálogo com o mestre "Albino" (que é o próprio Alcuíno); mas consta também que, como seus irmãos, ele estava sob os cuidados de um *baiulus* ou tutor (que lembra um pouco o *therápon* homérico, como o *comes* lembra o *opáon*), cuja tarefa era prepará-lo para as funções militares e "áulicas".

As virtudes dos nobres, como sempre, são as da paz e as da guerra, mais do que da cultura; os biógrafos de Carlomano relatam que ele foi um "*rex bonus et placidus*", quer dizer, valente em guerra e paz, "*bellipotens, animosus heros, fortissimus armis*", que são virtudes diferentes das dos clérigos e que lembram os *épea* e os *érga* de Aquiles. Estas virtudes exigiam uma educação particular em que predominavam a caça, a equitação e o conhecimento das regras da corte e das leis do Estado que, por isso, era realizada colegialmente na *trustis*, isto é, no corpo dos fiéis ao rei.

9. *A preparação para os ofícios artesanais*

Acrescentarei muito pouco sobre o treinamento para o trabalho dos produtores, escassamente documentado.

A decadência das capacidades produtivas na sociedade romana é incontestável; mas é também evidente que não desapareceram totalmente as habilidades próprias dos vários ofícios, pelo menos dos principais: cultivar a terra, construir casas, trabalhar o ferro, a madeira, e

assim por diante; não faltam tradições particulares do artesanato bárbaro, especialmente no que se refere à ourivesaria. Isto pressupõe a continuidade de uma aprendizagem nas formas já conhecidas (como aquelas descritas com perspicácia por Platão) do observar e imitar, antes de produzir autonomamente.

Quanto à concepção ideal do trabalho e à sua presença nos mosteiros, que do ponto de vista econômico se configuram como empresas agrícolas, já vimos a respeito na *Regula* de São Bento e de Cassiodoro. Do ponto de vista de sua organização social pode-se afirmar que permaneceram e, juntas, se modificaram duas formas e dois centros principais de produção. Por um lado, sobrevivem as antigas corporações artesanais, as *universitates* ou *colegia artificum*, nas cidades. Isto é documentado na Itália, não somente nas regiões que se conservaram romanas (ou bizantinas), mas também nas regiões lombardas. Uma lei do rei Astolfo, de 750, menciona os *negotiatores*, classificados como *maiores*, *sequentes* e *minores*, com uma divisão que antecipa as artes maiores e menores das futuras comunas. Destes *negotiatores* ou *artifices* encontram-se muitos nos documentos deste século: ourives, pintores, caldeireiros, alfaiates, saboeiros, artífices do cobre, além dos mestres *commaçini* (incisores), famosos na história da arte. Esses artífices aparecem divididos em *magistri* e *discipuli*, conforme o demonstra a continuidade da aprendizagem regular dos ofícios, da qual, porém, desconhecemos os particulares relativos à duração, aos empenhos recíprocos e às relações de trabalho. Encontraremos documentos a esse respeito somente mais tarde.

Por outro lado, provavelmente sobrevivem também as relações produtivas nos campos, mas talvez num modo profundamente transformado pelo surgimento de uma nova divisão do trabalho feudal, na qual aparecem, de um lado, os lavradores e pastores e, do outro, os *servi ministeriales* (*prebendari*), que trabalham diretamente na corte senhorial e que depois irão desaparecendo. A respeito destes tipos de trabalhos, praticamente não temos nenhum documento que comprove algum presumível treinamento.

Esta organização do trabalho agrícola lembra aquela que entrevimos, através da *Regula* de São Bento, nos mosteiros: com os lavradores espalhados pelos campos, dos quais a regra não falava, e com os frades *artifices* dentro dos conventos. Sem dúvida, algumas atividades gozariam tradicionalmente de uma certa independência da corte e dos conventos, como a dos construtores; mas também com relação a esta não temos testemunhos referentes à aprendizagem.

CAPÍTULO V

A educação na Baixa Idade Média

A renascença carolíngia foi breve, seguida por uma estagnação de aproximadamente dois séculos. Nos territórios do Santo Império Romano, novamente pressionado por bárbaros, húngaros e eslavos a leste e por árabes ao sul, não existe mais um poder central e verifica-se uma nova desagregação dos domínios territoriais. Também a Igreja de Roma custa a exercer sua autoridade; mas permanece, contudo, a principal fonte de instrução.

1. *A Igreja*

Nesta situação, as escolas régias, instituídas por Lotário na Itália e exigidas pelos bispos na França, desaparecem totalmente, enquanto as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais sobrevivem letargicamente. A própria palavra *schola* significa, nesta época, lugar de reunião, uma *militis schola,* o corpo dos *antrustiones,* a aula régia ou uma congregação, mais do que o lugar onde se estuda. Eis, por exemplo, o que pode ser a escola num mosteiro, como o de Farfa, de que nos fala o abade Guidão:

> "Os meninos tenham na escola os livros, as navalhas, os pratos e as bacias para lavar suas cabeças... Na escola, quando é tempo de falar, podem falar: fora da escola façam absoluto silêncio... De quarta a sábado podem barbear-se na própria escola..." (*G.M., I, 112*).

Mas no reflorescimento geral da vida social também os mosteiros se renovam e se renovam as *Regulae,* repropondo o problema da instrução dos monges e, especialmente, dos oblatos. Temos, de fato, vários testemunhos de mosteiros, como o de Montecassino no século XI, onde às vezes se prescreve que "todos os monges aprendam as letras"; outras

vezes, um visitante como São Pedro Damião declara-se satisfeito por não ter encontrado escola de meninos (oblatos), embora a escola de oblatos fosse uma regra geral. A *Regula cluniacensis,* renovando as antigas disposições, dedica, porém, muita atenção à cerimônia com que os oblatos deviam ser recebidos no mosteiro, estabelecendo rigorosamente a fórmula para o pedido de ingresso e a relativa liturgia. Em geral o pedido era apresentado pelos pais ou, na falta destes, por um dos monges. Eis a fórmula, cujo modelo é comum também em outros ambientes:

> "Eu, irmão ....., ofereço a Deus e aos seus santos apóstolos Pedro e Paulo este menino de nome ....., fazendo as vezes de seus pais, com uma oferenda na mão e uma petição, após ter colocado a sua mão na pala do altar. Em nome dos santos cujas relíquias repousam aqui, em nome do monsenhor o abade aqui presente, eu declaro perante as testemunhas que ele ficará na Regra de modo que, a partir deste dia, não lhe será mais permitido subtrair-se à autoridade dela; até mais, saiba que deve observar as disposições desta mesma Regra com fidelidade cada vez maior e, junto com os outros, servir ao Senhor com coração alegre. E a fim de que esta petição fique confirmada, eu a subscrevi por minha mão e a submeti às testemunhas para que elas também a assinem" (*P.L. CXLIX, III, 8*).

Se depois quiséssemos dar uma olhada indiscreta dentro de um mosteiro, descobriríamos, além do "como-deve-ser" sancionado nas regras, a possível realidade concreta e humana da vida cotidiana. Basta ler, de fato, o comentário que destas regras faz Pedro o Venerável, abade de Cluny, nos *Statuta congregationis cluniacensis,* onde enuncia, uma por uma, as disposições dessa regra, explicando as razões de cada uma delas (*causa huius instituti*), para vermos que num mosteiro a vida é, talvez, menos abstratamente santa, mas, decerto, mais concretamente humana. Vejamos, antes de tudo, o ócio dos jovens fradinhos:

> "XXXIX. Foi determinado restabelecer pelo menos em parte o antigo e santo trabalho manual... — O motivo desta disposição foi que o ócio ocupara tanto parte dos nossos que, com exceção dos poucos que liam e dos raros que escreviam, os outros ou dormiam apoiados às paredes do convento, ou do nascer ao pôr-do-sol e até durante a noite, pois podiam fazê-lo impunemente, passavam todo seu tempo em conversas vãs, inúteis e, o que é pior, maliciosas".

Eis uma outra disposição referente à aplicação de punições e aos cuidados com a roupa:

"LXIII. Antigamente, quando se flagelava um irmão, costumava-se rasgar sua camisa e levantá-la à força até sua cintura. Fica agora estabelecido que a flagelação seja aplicada aos irmãos por culpas particularmente graves e na aplicação dessa pena não se rasguem mais suas camisas (*staminiae*), mas, antes de serem submetidos aos flagelos, sejam totalmente desnudados, deixando intactas as camisas. O motivo desta disposição foi quer para evitar danos freqüentes nas camisas, quer para aplicar a pena ao irmão desnudado sem perda de tempo" (*P.L. CLXVII, p. 1043*).

Quanto à primeira disposição, pode-se dizer que o bom abade deu uma espiada indiscreta no pátio de algumas das nossas escolas ou num campus universitário qualquer em algum país do nosso tempo. Em todo caso, esse é um precioso testemunho da perenidade da natureza humana e de quanto custa dominá-la. Estes jovens monges são, também eles, seres humanos e, sobretudo, adolescentes que vivem suas longas horas no silêncio do trabalho e do estudo, e seus breves momentos de distração em diversões nem sempre elegantes, burlando a assídua vigilância dos *probatissimi seniores* a que eram confiados. Logo os encontraremos nas vestes dos goliardos.

Quanto às escolas do clero secular, originariamente o mestre era o bispo (ou, nas paróquias, o pároco), mas logo esta tarefa foi por eles transferida para um *scholasticus* ou *magischola.* Este foi um cargo cuja dignidade cresceu com o tempo, tanto que o *magischola* acabou assumindo na Igreja funções mais elevadas, transmitindo, através de uma espécie de investidura, a função de ensinar a um seu substituto, o *proscholus.*

Foi, de fato, um fenômeno característico desta época feudal a difusão do costume de o *magischola* vender a autorização de ensinar, a *licentia docendi,* e, conseqüentemente, do costume de cobrar o ensinamento dado aos alunos por parte de quem tinha conseguido essa licença: dois casos, em certo sentido, de "simonia". A ciência é dom de Deus, portanto, não pode ser vendida, dirão insignes doutores e as bulas pontifícias repetirão: o saber, de fato, embora fundado nas artes liberais, consistia na doutrina cristã e culminava na teologia. Apesar disso, era vendido. Investiduras e simonias: esta é a escola de uma sociedade e de uma Igreja feudais, ainda que a venda da ciência já prenuncie o surgir de uma sociedade laica de tipo novo.

Aqui não temos meios de comparar esta concepção com a que foi, no mundo clássico, a concepção de Aristóteles e Cícero, a opinião generalizada sobre o ensino como ofício, indigno dos homens livres porque feito por dinheiro. Aquela era uma concepção conservadora, mas laica; agora tem-se uma tradução dela em estilo progressista e teológico.

Após o ano 1000, com a interrupção das últimas incursões de novos bárbaros, com a progressiva reabertura do tráfego no Mediterrâneo, com a reconciliação do poder papal e imperial, transferindo o império aos germanos (*translatio Imperi ad Germanos*), com o surgimento dos novos

centros urbanos que, especialmente na Itália, se subtraem ao poder feudal e se organizam em forma de comuna, verifica-se também um grande despertar de toda atividade cultural e educativa.

A crise do império carolíngio levara a uma nova situação: a fonte, agora imperial, do direito escolar passara de fato à Igreja, como também passa para ela o controle político, anteriormente do império, sobre as escolas eclesiásticas. Além disso, a Igreja foi abrindo suas escolas episcopais e paroquiais também aos leigos, dando-lhes ao mesmo tempo instrução religiosa e literária. Criou-se, em suma, um monopólio eclesiástico da instrução que, apesar das reações por parte da autoridade política, derrubou a situação que se criou no império carolíngio e provocará novos choques. Convém, portanto, seguir o esforço da Igreja para reorganizar suas escolas e controlar as outras, seguindo e inovando a tradição de Eugênio II e de Leão IV, cujas disposições serão sempre retomadas e inscritas nos cânones sagrados.

Já em 1079, Gregório VII reconfirmava aos bispos a obrigação de fazer ensinar em suas igrejas as artes liberais (*G.M., I, 70*). Mas nessa evolução, que envolve também os mosteiros, cuidava-se para não confundir os ensinamentos religiosos com os das ciências naturais e mundanas, que vinham se afirmando cada vez mais. O Concílio de Tours, de abril de 1163, estabelecia que

> "a ninguém, feitos os votos ou feita a profissão religiosa em qualquer mosteiro, era permitido sair para ensinar ciências naturais ou leis mundanas" (*G.M., I, 193-194*).

Em 1179, exatamente cem anos após Gregório VII, um outro papa, Alexandre III, ao reafirmar novamente esta obrigação, inovava corajosamente as decisões de Lotário e dos bispos franceses do século IX, impondo não somente às igrejas como também aos mosteiros a obrigação de estender o ensino aos leigos pobres. Além disso, ele denunciava severamente os casos de simonia escolástica, isto é, a venda da *licentia docendi,* e os obstáculos contra quem, munido da licença, quisesse livremente ensinar, e ordenava que o *magischola* não se permitisse impedir nenhum clérigo capacitado de ensinar aos outros, pelo menos fora dos muros da cidade, *extra muros civitatis.* São decisões bastante significativas, que libertam os mestres de qualquer submissão feudal e qualquer suborno simoníaco. Leiam-se textualmente as palavras do Concílio Lateranense, convocado por Alexandre III em 1179:

> "Cada Igreja Catedral crie um benefício para um mestre, que ensine gratuitamente aos clérigos da mesma Igreja e aos demais pobres... A Igreja, como piedosa mãe, tem a obrigação de prover os pobres, que não podem ter o apoio dos pais, para que não sejam privados da oportunidade de ler e progredir no estudo...

Esta escola seja também instituída nas demais igrejas e nos mosteiros...
Para a licença de ensinar não se exigia nenhum pagamento; nem, sob o pretexto de costume, alguém peça remuneração a quem está ensinando ou impeça ensinar a quem está idôneo e devidamente licenciado...
Aquele que, de fato, pela avidez de seu espírito vende a licença, tenta impedir o progresso da Igreja" (*G.M., I, 70-74*).

Trinta e seis anos depois, em 1215, o novo Concílio Lateranense, convocado pelo papa Inocêncio III, confirma e precisa este compromisso: dispõe que a eleição do *magischola* seja feita pelo bispo e seu cabido, confirma a obrigação de ensinar gratuitamente, reafirma que as escolas devem surgir nas igrejas-catedrais e nas demais igrejas e que devem estar abertas não somente aos "clérigos da mesma igreja", mas também "aos alunos pobres", e especifica que devem ser instruídos "na gramática e nas demais disciplinas". Portanto, não é somente a doutrina religiosa que a Igreja pretende ministrar: toda a instrução agora lhe diz respeito, superadas as dúvidas de consciência sobre a origem pagã da instrução instrumental e rejeitadas as tentações da "santa ignorância". Naturalmente, porém, o grande objetivo desta cultura fundada nas artes liberais não é mais a eloqüência política e o direito, mas a teologia. No mesmo concílio, de fato, decide-se que toda igreja metropolitana tenha um ensino de teologia:

"Pelo menos a igreja metropolitana tenha um teólogo que instrua os sacerdotes e os outros nas sagradas escrituras e os eduque especialmente em tudo aquilo que é necessário para a cura das almas" (*G.M., I, 72*).

Quatro anos mais tarde, em 1219, Honório III, ao evocar o rigoroso respeito às decisões do seu antecessor sobre o ensino de teologia, ao mesmo tempo introduz uma profunda inovação num ponto essencial, o da venalidade da ciência, ordenando que aos mestres de teologia, não obstante qualquer outro costume ou instituição contrário, seja concedido pelo bispo um ordenado, caso a renda de seus benefícios seja insuficiente, e que lhes seja garantida esta renda durante cinco anos, também no caso em que tenham deixado o ensino para se aperfeiçoarem em seus estudos.

"Queremos e ordenamos que se observe rigorosamente quanto foi estabelecido no Concílio geral sobre a nomeação dos mestres de teologia em cada igreja metropolitana; além disso, estabelecemos, com base no conselho dos bispos nossos irmãos..., que, podendo, pela raridade dos mestres, alguns deles esquivar-se, os prelados e os cabidos das igrejas destinem ao estudo da teologia alguns mais capazes de aprender, para que, uma vez instruídos, resplandeçam na

igreja de Deus como uma luz do céu e possamos ter, em seguida, abundância de doutores..." (*G.M., I, 73-74*).

E acrescenta:

"caso a renda de seus benefícios seja insuficiente, eles lhes destinem um ordenado, e se forem estudar e ensinar teologia fora de suas dioceses, continuem por cinco anos percebendo os proventos de seus benefícios, não obstante qualquer outro costume ou disposição" (*ibidem*).

O que aconteceu para que o papado interviesse, contra seus próprios costumes e disposições, encorajando clérigos e monges com ordenados e com outras subvenções, que chamaríamos de bolsas de estudo, a serem usufruídos longe da própria diocese? Após a luta contra o feudalismo, com suas investiduras e sua simonia, estes parecem ser os sinais de uma outra luta para o desenvolvimento burguês e mercantil de um sistema educativo que a Igreja, aliada das comunas contra o império, conduz com maior ou menor consciência de sua função histórica.

2. *Mestres livres e universidades*

Paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução com o aparecimento dos mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam também aos leigos. Munidos da *licentia docendo* concedida pelo *magischola,* ensinando fora das escolas episcopais e freqüentemente, para evitar concorrência, fora dos muros da cidade (*extra muros civitatis*), eles satisfazem as exigências culturais das novas classes sociais. A Itália parece ser o centro deste desenvolvimento. Na Germânia, já em 1041, Wippone exortava o imperador Conrado a seguir o exemplo da Itália, onde — dizia — todos os jovens são mandados a suar nas escolas:

"*et sudare scholis mandatur tota inventus*" (*G.M., I, 134*).

Estes mestres livres ensinavam especialmente as artes liberais do trívio e do quadrívio; mas aqui e ali aparecem também escolas livres de outras disciplinas. É provável que justamente destes mestres livres, que atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja (e também do império), tenham nascido em seguida as universidades. Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica e que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *Studium generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade). E, fato determinante, em Bolonha, na se-

gunda metade do século XI, teve início o ensino do direito romano por obra de Pepone, seguido no começo do século seguinte por Irnério, pelo qual se costuma começar a história das universidades medievais.

Portanto, três campos bem distintos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência (esta última, que inicialmente continha apenas o direito romano ou civil, depois que Graciano, em 1140, incluiu no seu *Decretum* as leis eclesiásticas, passou a abranger também o direito canônico: portanto, era possível doutorar-se nas duas jurisprudências, *in utroque jure*). Mais tarde foi acrescentada a teologia, por solicitação particular de Inocêncio III no início do século XIII, e ensinada pelos dominicanos. Estas foram as quatro faculdades típicas, embora não exclusivas, das universidades (ou *studia generalia*) medievais, uma das criações mais originais e uma das heranças culturais mais significativas da Idade Média. As faculdades de artes tiveram por muito tempo uma função propedêutica, sem uma distinção muito clara de suas irmãs menores, as escolas de gramática. Estas faculdades representam a continuidade da instrução medieval e talvez por isso tenham permanecido a base para qualquer outro estudo; o cerne e a culminância delas era a "filosofia", quer a filosofia da natureza (física, ciências naturais), quer a filosofia do homem (ciências morais). Através das artes (como já indicava Quintiliano na época clássica) chegava-se também à cultura científica: por isso, nas universidades medievais, talvez elas tenham sido o caminho para os novos ensinamentos, especialmente através da redescoberta de Aristóteles.

Merece também ser particularmente destacado um outro ensino, que se desenvolveu sobretudo nas universidades italianas: a *Ars dictandi,* que ensinava a escrever cartas e atos oficiais, diplomas, privilégios papais etc., e, às vezes, cartas familiares, do pai ao filho, do sobrinho estudante ao tio tutor etc. Este ensino, iniciado no século XI por Alberico de Montecassino, atingiu seu apogeu no século XIII com Guido Faba, Boncompagno de Florença e Bene de Signa, mestres em Bolonha. A *Ars dictandi,* em seguida, tenderá a identificar-se com a atividade notarial e a aproximar-se ao estudo do direito. Tratou-se de uma especialização tipicamente italiana, porque por tradição as funções político-culturais eram reservadas aos doutos romanos nos reinos romano-bárbaros e foram perpetuadas com a consolidação do poder político-espiritual particular e a princípio sem armas que foi o da Igreja. Esta *Ars* está, portanto, na origem daquela elegantíssima maravilha cultural que é a linguagem burocrática.

Acrescente-se que, exatamente no início do século XIII, quando as universidades se consolidam e se difundem, surgem as novas ordens religiosas: os dominicanos, sobretudo, e os franciscanos. Ambos renovam escolas e estudos, e realizam ação missionária externa. Os dominicanos dedicam-se particularmente à teologia, criando centros de estudo em conflito com os públicos; e os franciscanos, embora a Regra de São Francisco prescrevesse que os frades que não soubessem ler e escrever

não se preocupassem em aprendê-lo (*non curent nescientes litteras discere*), dedicaram-se particularmente às *artes liberales*: o autor de uma das mais difundidas gramáticas medievais, Alexandre de Villadei, era um franciscano. Quanto a conteúdo, ouvintes e sedes, já estamos bem longe do tradicional ensino monástico. As novas ordens religiosas têm uma função decisiva na evolução da nova cultura urbana.

Variada e complexa é a história das origens de cada universidade (no fim da Idade Média atingiam, na Europa ocidental, o número aproximado de oitenta). O poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las, em seguida tomou a iniciativa de criá-las, como em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia etc., com dotações próprias. Mas a sua primeira origem consistiu na confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum douto famoso. Foi esta a causa do fenômeno característico dos *clerici vagantes,* primeiramente condenado pela Igreja, sobretudo quando eles deixavam seus mosteiros ou colégios canonicais sem a autorização de seus superiores, e em seguida sancionado e protegido, como fez Honório III com a bula *Super specula,* que lhes garantia os benefícios por cinco anos.

3. *Clérigos vagantes e goliardos*

Os estudantes ou clérigos vagantes, novos e diferentes herdeiros dos *gyrovagi,* condenados por São Bento, não deviam ser hóspedes agradáveis para as cidades. O nome que mereceram — *goliardos* (talvez de Golias, o gigante filisteu, símbolo de Satanás) —, mostra quanto, pelo menos alguns deles, dedicaram seus anos universitários mais a divertimentos licenciosos do que aos estudos sérios, aproveitando a licença, obtida ou arrancada, para afastar-se de seus mosteiros. Os cantos goliárdicos remanescentes, especialmente da coletânea dos *Carmina burana,* falam mais de mulheres, vinho, caça desesperada ao dinheiro, conflitos com os mestres e os cidadãos, do que de estudos sérios. Transcritos junto com manuais de exercícios retóricos nos quais, freqüentemente se referindo à realidade, mostram um quadro de sua libertinagem e dão advertências e conselhos, esses documentos nos lembram o que vimos em alguns *Ensinamentos* do antigo Egito, no edito de Valentiniano I *Sobre os estudos liberais em Roma e em Constantinopla,* de 370 d.C., ou na regra beneditina.

Podemos ler alguma estrofe destes cantos, dos quais o *Gaudeamus* ainda hoje é cantado. Eis o que estabelece a ordem dos vagantes (*ordo vagorum*):

1. Pois em todo o universo
   Canta-se: "Ite!"
   Trotam os padres,

correm os monges,
prontos os diáconos
deixam a Bíblia
para seguir nossa seita
que da vida é a salvação.

6. Nossa seita acolhe
honestos e malandros,
coxos e famintos,
fortes e imponentes,
jovens em flor,
ou velhos em langor,
frígidos e ardentes
na ebriedade do amor.

7. Belicosos e plácidos,
frenéticos e sábios,
Boêmios e Teutônicos,
Romanos e Eslavos,
os de média altura,
gigantes e anões,
humildes e também
soberbos e vaidosos.

10. Nossa ordem veda
sair cedo da cama:
e levantados, sentamos
num fresco cantinho;
e pedimos nos tragam
o vinho e galinhas,
e nós só tememos
do jogo as ruínas.

11. Nossa ordem veda
ter mais que um vestuário;
levar uma túnica,
é só permitido;
pois no jogo dos dados
jogas logo teu manto
e até a cintura
no jogo sais perdendo.

12. O que está acima dito
se aplica ao seguinte:
não use cuecas
quem anda de camisão;
e se tu tens sandálias,
renuncia às botas,
se os dardos não queres
da nossa excomunhão.

Estes clérigos constituíram associações, *societates scholarium,* que, em seguida, tornaram-se *universitates,* isto é, à semelhança de outras corporações de artes e ofícios, associações juridicamente reconhecidas de todos (*universi*) os *scholares;* e se dividiram em geral por *nationes,* organizando-se para a assistência aos seus membros e para a tutela dos interesses comuns tanto dos *doutores* como da cidade hospedeira.

Nas relações com seus mestres, os estudantes tinham fortes poderes: de fato, eram os próprios estudantes, através de seus representantes encarregados das *collectae,* que os pagavam; às vezes nem pagavam. Diz a respeito Odofredo, sucessor de Irnério em Bolonha:

> "Sabeis bem que, quando os doutores fazem coletas, o doutor não pede aos escolares, mas escolhe dois deles para que sondem a vontade dos outros; e os escolares se comprometem por intermédio deles. Mas os maus escolares não querem pagar" (*G.M., I, 230-31*).

Vagantes honestos ou *vagantes* goliardos, eles, em seus conflitos com as colunas hospedeiras, especialmente em Bolonha, encontram apoio no imperador Frederico I Barba-Roxa. Este, em 1158, por ocasião de sua segunda descida para a Itália, em que reuniu a Dieta de Roncalha, acolheu uma delegação deles e, reconhecido solenemente o valor de seu empenho cultural, concedeu-lhes privilégios particulares, subtraindo-os da jurisdição do magistrado local e submetendo-os, à escolha deles, à jurisdição do bispo (reconhecendo, assim, a antiga prerrogativa da Igreja) ou de seu mestre. Eis a sua *Authentica*:

> "Feito um diligente exame sobre a questão, junto aos bispos, abades, duques e a todos os juízes e notáveis de nosso sagrado palácio, concedemos este benefício de nossa piedade a todos os escolares que, por causa de seus estudos, vão peregrinando, de modo particular a quem faz profissão das leis eclesiásticas e civis; para que tanto eles quanto seus mensageiros possam ir para os lugares onde se exercem os estudos das letras e aí possam morar com segurança... Quem não teria piedade deles? Por amor à ciência se exilaram e de ricos se fizeram pobres, sacrificam a si mesmos e expõem sua vida a todos os perigos e freqüentemente, sem motivo, sofrem violências físicas por parte de homens vilíssimos (o que é deplorável). Portanto, por intermédio desta lei geral e de valor eterno, decretamos que ninguém mais ouse e presuma audaciosamente fazer ofensas aos escolares, nem lhes cause dano por motivo de dívidas de algum compatriota deles, conforme ouvimos praticar com base num perverso costume... Todavia, se alguém quiser mover-lhes causa por qualquer motivo, dada aos escolares faculdade de escolha, apresente-se com eles perante ao senhor, ao seu mestre ou ao bispo da própria cidade, aos quais foi dada jurisdição sobre estes assuntos...".

Diante desta intervenção imperial, o papado não teve outra alternativa: apressar-se em reconhecer os direitos adquiridos pelos escolares, o que foi feito no ano seguinte pelo papa Alexandre III, através de uma carta ao abade de São Remy.

Mas, à parte o apoio do poder político aos estudantes, a Igreja manteve uma espécie de supervisão sobre as universidades através da concessão, com exame prévio dos títulos de estudo, da autorização para ensinar, a *licentia docendi*. (A *conventatio* era a cerimônia pública que sucedia à da concessão da *licentia*, interna da universidade.) Portanto, feita exceção à importante iniciativa dos mestres livres, nota-se uma continuidade ininterrupta, pelo menos na direção política, entre escolas episcopais e universidades.

Os *clerici vagantes* continuaram, por muito tempo, a constituir-se num problema não somente para as cidades hospedeiras e para o poder público, mas também para a Igreja. As decretais contêm uma severa admoestação a respeito deles, prescrevendo que os clérigos que se tornarem bufões (*ioculatores*) ou goliardos e não se corrigirem, sejam privados de todos os privilégios sacerdotais. A admoestação a um goliardo devasso entrou também nos *loci communes* da *Ars dictandi*: Guido Faba imagina uma carta de *monacho ad monachum vagabundum,* na qual o vagabundo é repreendido por ter feito

> "uma espécie de oratório novo, onde os monges se tornam *leccatores* (lambedores) e, transformando-se em histriões, cantam salmos nos prostíbulos e orações nas tabernas, e jogam dados com as meretrizes";

e podemos acrescentar o seu hábito de viver mendigando, freqüentemente com descarada prepotência. Nas várias nações, concílios de bispos e decretos de rei se ocuparam com esses maus costumes. O Concílio de Salisburgo, de 1276, denunciava-os sobretudo pela inoportunidade de sua ousadia, tanto que às vezes

> "os padres eram obrigados a dar a eles aquilo com que precisavam prover às necessidades dos pobres, e sofriam injúrias se lhes negassem aquilo que para eles ia ser ocasião de má vida".

Mas não faltavam aqueles que trabalhavam para poder estudar, como Pedro Lombardo, novarense, cujo biógrafo conta que

> "na escola que freqüentava, prestava serviço aos estudantes e sua mãe lavava as camisas dos estudantes" (*G.M., II, 46*);

o mesmo se conta do papa Bento XI. Este fenômeno de trabalhar para estudar, como o de mendigar para farrear, é, em suma, um *topos* da história da educação, ao menos desde Ésquines e Epicuro a Bento XI.

Na realidade, os goliardos são a manifestação de uma nova figura social que não pode ser comparada, a não ser por uma abstrata moralidade (ou imoralidade, se se preferir), com aquela dos seus antecessores do antigo Egito ou do fim da época romana ou bárbara, nem com a dos monges dos séculos imediatamente anteriores. Os goliardos são figuras de estudantes de fato laicos, que moram *extra legem* em cidades alheias, mas envolvidos na vida dessas cidades comunais ou régias, que são os novos centros econômicos, sociais e culturais.

Sua rebelião endêmica tem algo de novo e de comum com os episódios de rebelião esporádica que a história sempre nos reapresenta. Se, por exemplo, os jovens monges do convento de São Gallo, em 935, atearam fogo no convento com as varas que os mestres mandaram buscar por eles mesmos para fustigá-los, isto constitui um episódio da vida monástica. Mas se os estudantes de Bolonha ou Paris entram em conflitos com os cidadãos e as autoridades daquelas cidades, conflitos que obrigaram imperadores, papas e reis a intervir, estes fatos apresentam características novas. Situações substancialmente novas, como novas são as modalidades didáticas, as disputas e os próprios conteúdos da cultura destes séculos, que é a cultura das universidades. *Nihil sub sole novi,* mas também, *omnia sub sole nova.*

Após a *Authentica* de Barba-Roxa, outras intervenções do poder político sancionaram estes novos privilégios acadêmicos: em particular na França, com as cartas de Felipe Augusto, de 1200 e 1210, e em Castela e Leão, com as leis de Afonso X o Sábio (1252-1284), que talvez constitua a mais ampla codificação da vida universitária. Estas últimas, contidas no Título XXXI das *Siete partidas* ou *Libro de las leyes,* merecem ser analisadas mais de perto. Elas estabelecem, antes de tudo, "o que é estudo, quantos tipos de estudos existem e por ordem de quem deve ser feito", e sancionam:

> "Estudo é união de mestres e estudantes, que se realiza em qualquer lugar com a vontade e o objetivo de aprender as ciências. Existem duas espécies de estudo: a primeira é aquela que chamamos de 'estudo geral', em que há mestres das artes, como gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia, como também há mestres de decretos e senhores de leis; este estudo deve ser estabelecido por mandado do Papa, do Imperador ou do Rei. A segunda espécie é aquela que chamamos de 'estudo particular', que é o ensino que um mestre qualquer ministra numa cidade qualquer, privadamente, a alguns alunos..." (*Lei I*).

Esta definição de estudo "geral" é um pouco diferente daquela que hoje é comumente aceita e as faculdades mencionadas são apenas duas: artes e direito (canônico e civil). Mas Salamanca, fundada em 1230 e consolidada em 1242, terá também medicina e teologia. Outras disposições referem-se às cidades e às sedes dos estudos, especificando

"em que cidade deve ser estabelecido o estudo... (*Lei II*) e em quais lugares devem ser estabelecidas as escolas dos mestres" (*Lei V*);

e devem ser cidades salubres e ricas, dispostas a honrar professores e estudantes. Quanto à localização das escolas ou salas de aula nessas cidades, se especifica:

"As escolas de estudo geral devem estar localizadas em uma área afastada da cidade, umas perto das outras, de modo que os estudantes que querem aprender possam acompanhar duas aulas ou mais em diversas horas do dia...; porém, cada escola deve ser tão distante das outras que os mestres nãc perturbem um ou outro, ouvindo um aquilo que os outros lêem" (*Lei V*).

Vejamos um mestre italiano que insiste utopicamente nestas exigências. Outras prescrições dizem respeito mais de perto à didática e aos exames:

"De que maneira os mestres devem expor as ciências aos estudantes — os mestres devem expor suas disciplinas de forma correta e leal, lendo seus livros de maneira que os compreendam da melhor forma possível; e uma vez que começarem a ler, devem continuar o estudo até completar os livros começados..." (*Lei IV*);

e não podem servir-se de substitutos, a não ser em caso de doença (e nesse caso conservam seu salário anual, que em caso de morte passa para os herdeiros). Vejamos também, a respeito, professores bolonheses exigir esta didática. Quanto aos exames, está escrito:

"O estudante que quer ter a honra de ser mestre, primeiro deve ser discípulo: quando este acabou de aprender a ciência, deve apresentar-se perante os *mayorales* do estudo, que têm o poder de conferir-lhe a licença. Estes (após verificado se é pessoa de bom nome e de bons costumes) devem lhe propor a leitura de livros das disciplinas de que quer ser mestre, e se ele tem boa compreensão do texto e do glossário daquela ciência, bom método e linguagem fluente para expô-la, e responde bem às questões e perguntas que lhe fazem, devem dar-lhe publicamente a honra de ser mestre, fazendo-o jurar para expor correta e lealmente sua ciência..." (*Lei IX*).

Fala-se também do reitor, que governa a universidade, e especialmente do direito de associação:

"Os antigos proibiam que se fizessem associações e confrarias nas cidades e nos reinos, porque nada de bom nasce nelas; todavia,

julgamos justo que os mestres e estudantes no estudo geral possam organizar-se, já que eles se unem com boas intenções, e são, de fato, forasteiros e de lugares distantes; convém, portanto, que de acordo com o direito que eles têm, todos se ajudem mutuamente naquilo que é necessário ao estudo, a si mesmos e às suas coisas" *(Lei VI)*.

Instituem-se outras figuras acadêmicas: os mestres como juízes entre os estudantes, isentos da jurisdição comum (*Lei VII*); os bedéis, como mensageiros dos estudantes, que anunciam as festas, medelam a compra e venda dos livros, convocam reuniões; e, enfim, os livreiros (*estacionarios*):

"É necessário que em cada estudo geral, para que seja completo, existam livreiros que tenham em suas livrarias livros bons, legíveis e verazes no texto e nas glossemas, que os estudantes possam tomar por empréstimo esses livros, para, copiando-os, fazer novos livros ou emendar os velhos" (*Lei XI*).

Cabia ao reitor controlar a qualidade dos livros e seus preços.

Estas leis, na metade do século XIII, sancionavam no seu conjunto costumes já difundidos, que poderíamos encontrar em documentos privados também de épocas anteriores.

4. *A universidade e a escola vistas por dentro*

Para termos uma idéia de como se realizavam os estudos universitários é preciso ler algum depoimento direto dos mestres. Odofredo, discípulo dos discípulos de Irnério e professor de direito em Bolonha desde 1228, assim apresenta aos estudantes o programa de seu curso:

"Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre; o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de direito (extraídos do próprio texto), chamado comumente *Brocardica,* como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma *repetitio,* essa repetição será feita à noite. As *disputationes* realizar-se-ão pelo menos duas vezes por

ano: uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo".

O mesmo Odofredo, ao concluir o curso:

"Senhores, como sabeis todos vós que freqüentastes minhas aulas, já iniciamos, percorremos e acabamos este livro. Agradeçamos, portanto, a Deus, a sua Virgem Mãe e a todos os Santos. É costume antigo nesta cidade de, ao término do curso, cantar missa em honra do Espírito Santo. O costume é bom e deve ser guardado. É costume também que os doutores, terminado o curso, digam algo sobre seus futuros programas; assim eu também direi alguma coisa, mas prometo ser breve. No ano vindouro, respeitando os estatutos como sempre fiz, darei aulas ordinárias, na melhor forma possível, mas não terei aulas extraordinárias, porque os estudantes não são bons pagadores, desejam aprender sem pagar — de acordo com o ditado: aprender todos querem, pagar, ninguém! Encerro, despedindo-vos com a bênção de Deus e convidando-vos a assistir à Missa".

Odofredo era um estudioso sério e um professor consciente, que sabia citar até as máximas de Juvenal; mas, pensando talvez também nele, os goliardos cantavam:

"Estes nos doutrinam
mas sem doutrina.
Apesar disso ensinam
e como noite a noite
nos iluminam".

(*Hi nos docent*
sed indocti.
Docent tamem,
et nox nocti
indicant scientiam.)

E já que entramos dentro da universidade, convém seguir agora os estudantes até ao término dos estudos, quando realizam provas finais; para isso, nos valeremos de um testemunho excepcional, o de Dante. Tendo presente o diálogo entre Javé e Jó, ele, no "Paraíso", imagina ser examinado por três apóstolos, Pedro, Tiago e João, sobre as três virtudes teologais: fé, esperança e caridade. Ele se apresenta como um bacharel (*baccalaureus*) que, encorajado por Beatriz, prepara-se tacitamente para responder às perguntas, e São Pedro, como o mestre interrogador:

"O bacharel apresta-se e não fala
  'Té que o Mestre a questão haja of'recido,
  Por aprová-la, não por terminá-la,
Assim, de todas as razões munido,
  Dispus-me, enquanto Beatriz se explica,
  A tal assunto, por tal Mestre argüido.
— 'Teu pensar, bom cristão, me significa:
  O que é Fé?' — Presto, ouvindo, o rosto alçava

Para a luz, que a questão desta arte indica;
Voltei-me a Beatriz: já me acenava
Para que sem detença água fizesse
Brotar da interna fonte, onde a guardava" (*Par., XXIV, 46-57*; trad. de J. P. Xavier Pinheiro).

E depois, perante São Tiago, que lhe pergunta sobre a esperança:

"O que ela seja, diz, como se acende
Em tua alma; diz donde se origina" (*Par., XXV, 46-47*; trad. *idem*)
"Como discípulo, que a seu Mestre atento
de assunto fala, em que é perito e experto,
Folgando de mostrar zelo e talento,
Esperança é — disse eu — aguardar certo
Da Glória, pela Graça produzida
E mérito provado e descoberto" (*Par., XXV, 64-68;* trad. *idem*)

Igualmente perante São João:

"Começa e diz p'ra onde é dirigido
Teu espírito..." (*Par., XXVI, 7-8*; trad. *idem*)

Baseados nesta altíssima "crônica", podemos imaginar um exame universitário daquela época, tão semelhante ao de nossos dias: um interrogatório, em que se pede uma definição e se responde de acordo com o verbo do mestre. E, como hoje, também naquela época os estudantes às vezes recorriam aos mais extraordinários truques, o que é confirmado por uma bula de Bento XII, que

> "sanciona a sentença de excomunhão contra aqueles que, para obter benefícios, mandam outros em seu lugar para sustentar o exame de literatura, e aqueles que em lugar de outro sustentam o mencionado exame, ficam sem os benefícios de que gozam..." (*Bull. Rom., Ben. XII, 5 de dezembro de 1339*).

Já nos alongamos bastante sobre a universidade e resta perguntar: mas o que se ensinava nas escolas medievais de nível inferior? Quais os métodos e os conteúdos? Os textos da época nos revelam que ainda estão em vigor antiqüíssimos procedimentos didáticos.

São Boaventura nos informa sobre o primeiro ensino do alfabeto:

> "As crianças inicialmente aprendem a, b, c, em seguida, a pronunciar as sílabas (*sillabicare*) e a ler e, enfim, a entender o sentido de cada parte do discurso" (*G.M., II, 172*).

Como se vê, os métodos são os mesmos que encontramos na "tragédia gramatical" de Cálias, ateniense do século V a. C.; ouçamos também frei Salimbene:

> "Cem vezes pronunciavam em voz alta: Pater, Pater, Pater! e depois de um breve intervalo retomavam o mesmo estribilho e cantavam: Pater, Pater, Pater!, fazendo como fazem as crianças que são instruídas na escola pelos mestres de gramática, quando, gritando a intervalos regulares, repetem aquilo que tinha sido falado pelo mestre" (*G.M., II, 170*).

Grande parte do ensino se efetuava em forma catequética, isto é, em forma de diálogo entre mestre e discípulo (naturalmente em latim):

> "Por que tu és escolar? — Porque freqüento a escola e aprendo as letras. — Quantas são tuas ocupações? — Seis: de manhã levantar-me, logo vestir-me, pentear meus cabelos, lavar minhas mãos, Adorar a Deus e ir de boa mente à escola. — O que tu lês? — Eu não leio, mas escuto. — O que tu escutas? — A tábua pitagórica, ou Donato, ou Alexandre (de Villadei) ou lógica ou música" (*G.M., II, 52*).

Naturalmente, pelo menos na escola cenobial, que era de tempo integral, não faltavam também momentos de distração e de jogo: o bem-aventurado Cutberto, por exemplo, é representado jogando bola com seus condiscípulos; e não faltavam os divertimentos que os meninos se proporcionavam por sua conta, eludindo a vigilância de seus guardas. Um contrato firmado em 1272 entre o cabido da igreja de São Evásio, em Monferrato, e os guardas nos dá um elenco curioso dessas diversões:

> "Os guardas têm a obrigação de vigiar as crianças para que não subam sobre os telhados para pegar passarinhos, cegonhas, corvos ou outros pássaros... e para que não perturbem brincando com paus e pedras..." (*G.M., II, 99*).

E para estas transgressões, como para as deficiências no estudo, o remédio de sempre estava pronto; Ratério escrevia:

> "Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas" (*G.M., II, 97*).

E Alexandre de Villadei prescreve:

> "O mestre bata com a vara nas costas de seus discípulos" (*G.M., II, 98*).

Já falamos alguma coisa sobre o ensino sucessivo, que introduzia às artes liberais do trívio e do quadrívio e, em seguida, à universidade. Este ensino, além de aperfeiçoar a "preparação formal", fornecia uma "instrução concreta". Seu fundamento era a gramática, que nestes séculos começa a deixar a forma catequética de pergunta e resposta, típica da escola carolíngia, e inventa novas formas como sua codificação em versos (como fizeram alguns doutos de ultra-Alpes) e, em seguida, na Itália, a forma antiga de tratado. Um exemplo destes tratados é o *Catholicon* de João Balbi, genovês, de 1280, que estava acrescido de um glossário; podemos lembrar também o *Doctrinale* de Villadei e a *Janua,* já mencionados.

A *Janua* deve seu nome à palavra inicial:

"Janua sum rudibus primam cupientibus artem
nec sine quisquam rite peritus erit".

(Eu sou a porta para quem procura a primeira arte
e sem mim ninguém será instruído convenientemente.)

Voltaremos a encontrá-la parodiada.

O início do *Doctrinale* é o seguinte:

"Scibere clericulis paro doctrinale novellis,
pluraque doctorum sociabo scripta meorum".

(Disponho-me a escrever um ensinamento para os clérigos noviços, acrescentando aos meus muitos escritos dos meus mestres.)

Sobre estes e outros textos treinavam-se os escolares na "primeira arte". Os textos clássicos eram os chamados *auctores octo: Disticha Catonis, Ecloga Theoduli, Facetus, Chartula, Liber de Thobia, Parabolae Alani, Liber Aesopi, Floretus.*

5. *Utopias escolásticas*

E, para finalizar, passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos de uma escola possível. Também as utopias têm seu lugar na história, pelo menos na consciência dos homens. Eis como, no século XII, Ugo de São Vítor, no *De vanitate mundi,* projetará a atividade de uma escola ideal:

"Vejo uma escola de pessoas que estudam. É uma multidão de pessas de diversas idades — crianças, adolescentes, jovens, anciãos — e de diversas ocupações. Alguns aprendem a dobrar a língua até então inculta, a formar novos sinais e a emitir vozes insólitas.

Outros, inicialmente escutando, estudam para conhecer as flexões, as derivações e a composição das palavras, e, em seguida, confrontando-se reciprocamente e sempre repetindo, tentam decorá-las. Outros de estilo na mão escrevem nas tabuinhas de cera. Outros, com mão hábil que guia a pena, desenham de vários modos e com várias cores figuras nos pergaminhos. Outros ainda, através de um estudo mais profundo e férvido, desafiam-se reciprocamente em discussões, como parece, sobre questões graves... Vejo também alguns fazendo cálculos. Outros, percutindo um nervo tenso sobre um lenho, produzem melodias de sons diversos. Outros explicam descrições e formas de medidas. Outros descrevem claramente, por meio de instrumentos, o percurso e a posição dos astros e a rotação do céu. Outros tratam da natureza dos povos estrangeiros e das constituições dos homens, e das propriedades e das virtudes de todas as coisas" (*in Op. II, 123*).

O antigo esquema do trívio e do quadrívio com suas sete artes liberais apresenta-se aqui como uma apaixonada procura do belo e do verdadeiro por parte de homens votados a várias espécies de atividades intelectuais. Mas talvez este excesso de especializações separadas limite este sonho.

De qualquer forma, já que o ideal precisa apoiar-se sobre estruturas materiais, eis uma outra utopia, onde Boncompagno de Signa, mestre da *Ars dictandi*, sonha com o edifício escolástico perfeito, que nunca existiu, mas espera que um dia venha a existir.

"O edifício para a instrução escolar seja construído em lugar livre e de ar puro. Fique longe da freqüência de mulheres, do clamor da praça, do barulho dos cavalos, da passagem de barcos, do latido dos cães, de rumores nocivos, do sibilo dos carros e do fedor. Tenha igual largura e comprimento; a amplitude e o número de janelas sejam nele dispostas de tal forma que entre o tanto de luz que a natureza exige; o alojamento seja situado no andar superior e o teto não seja nem muito alto nem muito baixo, porque um e outro prejudicam a memória. Seja mantido limpo da poeira e de toda sujeira, não tenha imagens ou pinturas, a não ser aquelas que sirvam de subsídio mnemônico para as ciências nas quais se exercitam as mentes. Todas as partes da sala sejam pintadas somente de verde, tenha só uma entrada e as escadas não sejam difíceis de subir. A cadeira do mestre seja um pouco elevada, tanto que o docente possa diretamente ver aqueles que entram. Disponham-se também duas ou três janelas de tal forma que ao mestre seja possível, especialmente quando é tempo bom, contemplar a paisagem externa: árvores, hortas, pomares — porque a memória se fortalece ao contemplar coisas agradáveis...

As cadeiras dos alunos sejam dispostas de modo que nenhum obstáculo impeça a visão do docente. Os alunos mais velhos e mais ilustres sejam acomodados em lugares mais dignos e todos aqueles de uma província ou de nações vizinhas sentem ao lado de seus conterrâneos, dando a cada um a honra correspondente às funções, à nobreza e aos merecimentos das pessoas. Ninguém mude o lugar que lhe foi destinado, nem presuma ocupar o lugar do outro, mas cada um conserve sempre o lugar que lhe for assinado.
Quanto a mim, nunca tive um edifício construído dessa forma e acho que nunca foi construído um semelhante a este. Espero, porém, que este ensinamento possa servir para a posteridade" (*G. M., II, 190-91*).

6. *A educação cavaleiresca*

Nesta época, a antiga educação guerreira torna-se educação cavaleiresca, isto é, assume também aspectos intelectuais naturalmente diferentes da ciência dos *clerici,* embora fazendo parte da mesma cultura — e reveste de gentileza seus costumes.

Além da evidente aculturação, espontânea e também institucionalizada, ao modo de vida dos castelos e das cortes, a preparação para a técnica da guerra e da política se efetua, segundo a tradição, após os primeiros cuidados da mãe e da nutriz, em geral sob a direção de um adulto que agrupa os meninos nobres e os treina em jogos de valentia, com bolas ou varas e com exercícios como o arremesso de pedra, o primeiro manejo de armas e o cavalgar. Aos quinze anos, normalmente, o adolescente tornava-se pajem ou escudeiro junto a algum cavaleiro experiente, que ele seguia como mestre; aos vinte anos, terminada sua educação, era proclamado cavaleiro numa cerimônia solene em que recebia, junto com uma ofensa física ou pancada de que não devia se vingar, as armas para o uso na sua vida de milícia.

Mas essa pancada, que remete a uma prática educativa que conhecemos bem, talvez fosse mais uma lembrança ou analogia do que uma praxe na educação cavaleiresca; os nobres godos, de fato, já tinham admoestado Amalasunta por ter batido no seu filho Atalarico, porque as pancadas tornam vis e são indignas de um futuro guerreiro, e o tema é retomado também na poesia cortesã medieval. Um dos maiores poetas alemães do início do século XIII, Walter von der Vogelweide (1170-1230), apresenta o tema da indignidade das pancadas para um coração nobre junto ao tema da dignidade de uma conduta moralmente austera. (Cada estrofe é repetida duas vezes; a segunda vez começando pelo último verso e terminando com o primeiro.)

"Nunca se conseguirá
disciplinar alguém com varas:

para quem zela de sua honra,
a palavra vale quanto uma pancada.
Guardai vossas línguas:
é isto que convém ao jovem;
trancai a cadeado a porta,
para que não saia uma palavra má.
Guardai vossos olhos:
olhai à vontade os costumes
que merecem ser vossos modelos;
mas os maus costumes desprezai-os.
Guardai vossos ouvidos:
para não vos tornardes tolos.
Não deis atenção às más conversas,
elas serão a vossa infâmia.
Oh, guardai-os bem esses três,
porque estão muito livres.
Línguas, olhos, ouvidos são
indisciplinados e não têm honra."

A honra, portanto, o comportamento moralmente correto, mais ainda que a força, é a glória do cavaleiro. O enobrecimento dos costumes cavaleirescos, do qual tanto se falou, era um dado real da evolução histórica.

Convém lembrar aqui também o testemunho das *Siete partidas* de Afonso o Sábio (1256), onde o Título V se refere ao rei, à sua educação e aos seus deveres:

> "O rei deve ser muito solícito na aprendizagem das ciências, porque graças a elas compreenderá as coisas em profundidade; e, sabendo ler, agirá melhor, terá mais consciência de suas fraquezas e saberá melhor dominá-las" (*Lei XVI*);

além disso, entenderá melhor as verdades da fé e aprenderá os exemplos da história. Junto à instrução intelectual, o rei terá que cuidar de sua educação física, especialmente a caça:

> "O rei deve ser curioso conhecedor de tantas outras coisas que aumentam o saber e a alegria, para poder melhor suportar as fadigas e as aflições... Para isto uma das coisas mais eficazes... é a caça, de qualquer tipo: porque ela vale muito para aliviar as preocupações e as paixões e isto é muito importante para um rei... E é por isso que até os antigos achavam que este exercício convém mais ao rei que aos outros homens" (*Lei XX*).

O "dogma real" dos egípcios, a *paideia* de Aquiles sob Quíron, o *Cynegetico* de Xenofonte, o *De arte venandi cum avibus* de Frede-

rico II, pouco anterior a Afonso: certamente não faltam na história exemplos da importância atribuída à caça na formação do nobre e do guerreiro. Mas, para completar a instrução intelectual e física, também são necessárias as boas maneiras. No Título VII, por exemplo, recomenda-se, com muitos detalhes curiosos, que

> "os pedagogos devem habituar os filhos do rei a serem limpos e a saberem comportar-se na hora de comer" (*Lei V*),

evitando pegar os alimentos com todos os cinco dedos ou limpar a boca na toalha. Pelo menos a este respeito, não se pode dizer que a educação não tenha dado seus frutos.

7. *A aprendizagem nas corporações*

Os séculos depois do ano 1000 são aqueles que, estudados do ponto de vista educacional, viram surgir os mestres livres e as universidades e, do ponto de vista mais geral da história econômica e social, são os séculos do nascimento das comunas e das corporações de artes e ofícios: os séculos, em suma, do primeiro desenvolvimento de uma burguesia urbana.

Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um "lugar destinado a adolescentes", mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se.

Os campos perdem os ofícios remanescentes que antes eram exercidos pelos prebendeiros ou *servi ministeriales* das cortes senhoriais; como os próprios feudatários à procura de poder, também esses servos à procura de liberdade e de lucros autônomos se transferem para a cidade. Nas cidades, os grupos daqueles que exercem um mesmo ofício se consolidam, se expandem e começam a se organizar juridicamente, elaborando, com base em antigos costumes, estatutos, que às vezes são sancionados pelo poder público. A antiga herança romana dos *collegia artificum* e a recente experiência dos *ministeria* feudais contribuem para a definição desses estatutos.

Neles, numerosas são as normas que regulam não somente as relações externas da arte ou corporação com o poder público e com o

mercado (aquisição de matérias-primas e venda dos produtos), mas também as relações internas entre os trabalhadores, que podem ser mestres, sócios, aprendizes e também diaristas assalariados. De modo particular, trata-se do número e da idade dos aprendizes, da duração da aprendizagem, do pagamento pela aprendizagem, da manutenção diária do aprendiz e até mesmo das provas finais, pelas quais, mediante a execução de uma "obra-prima", o aprendiz era recebido entre os mestres e podia, portanto, exercer seu ofício como autônomo.

É difícil, todavia, entre tantas normas — mesmo naquelas que se referem à participação dos aprendizes no trabalho —, descobrir as modalidades técnicas e didáticas da aprendizagem. Os aprendizes, ao contrário dos diaristas assalariados, que não pretendem aprender o ofício para exercê-lo como mestres, são para todos os efeitos discípulos, e os próprios nomes — que dentro da corporação, onde todos são operários, distinguem os anciãos e patrões dos jovens — expressam claramente uma relação educativa: *magistri* e *discipuli*. Estes últimos participam do trabalho, mas visando a aquisição dos conhecimentos e das habilidades da profissão. Aqui, não há separação entre o trabalhar e o aprender; uma coisa é também a outra, de acordo com as características imutáveis de toda formação através de aprendizagem, própria, em todos os tempos e lugares, a quaisquer atividades imediatamente produtivas. Os adolescentes aprendem não num lugar separado do lugar de trabalho dos adultos Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles os aspectos intelectuais.

Não obstante, nenhum ofício se preocupou em descrever em seus estatutos as modalidades desse duplo processo de trabalho e de aprendizagem. Não existe uma pedagogia do trabalho; não se mostram as matérias-primas e suas qualidades, os instrumentos e seu emprego, as formas verbais e gestuais da comunicação do mestre com o discípulo. Procuramos em vão até nos estatutos mais elaborados: refiro-me ao estatuto da arte da lã em Florença, ou à extraordinária coletânea dos estatutos de todos os ofícios exercidos em Paris na segunda metade do século XIII, o *Livre des métiers,* elaborado pelo preboste Etienne Boileau, em 1272. A riqueza desta documentação pode ser útil, porém, para se ter uma visão panorâmica da vida dos *magistri* e dos *discipuli* nas corporações de artes e ofícios, ou melhor, em cada loja artesanal.

O preboste de Paris coletou, pela viva voz dos mais respeitáveis representantes de todos os ofícios, os costumes tradicionais,

> "assim como os *probiviri* os ouviram falar de pai para filho" (48. *Des maçons etc.*), ou "como o nosso Fouques do Templo e seus predecessores os praticaram e conservaram no passado" (47. *Des carpentiers etc.*).

Fala-se também de quantos aprendizes cada mestre podia assumir: em geral, além dos componentes da família, um (para os ourives, os fa-

bricantes de cordas, de pregos etc.) ou dois (para os fabricantes de facas e para os lavadeiros etc.), e sem limite para os ferreiros. Todos, porém, podiam ter quantos empregados e diaristas (*vallets* ou *sergeants*) não-aprendizes quisessem. Normalmente costumava-se exigir que não tivessem precedentes criminais, como diríamos hoje:

> "Nenhum lavadeiro pode assumir no seu trabalho algum ajudante ou aprendiz malandro, ladrão, assassino ou banido da cidade por qualquer ação indigna" (53. *Des foulouns)*;

e exigia-se também que tivessem nascido de matrimônio legítimo.

A aceitação previa um verdadeiro contrato formal, assistido por dois *probiviri* da arte, como testemunhas.

A duração do contrato de aprendizagem ficava a critério do mestre (*a tel terme comme il li plaira*) ou variava de quatro a dez anos, e podia ser prolongada se o aprendiz não pagasse. De fato, o aprendiz, além do rendimento progressivo do seu trabalho, devia pagar pelos ensinamentos que recebia. Mas nem sempre os aprendizes pagavam, devido à pobreza de suas famílias; por isso, freqüentemente, nos próprios estatutos consta, por exemplo, que o mestre pode assumir um aprendiz por um determinado número de anos,

> "e também por um serviço mais prolongado, e por dinheiro, se o puder obter" (16. *Fèvres coutelliers*).

Variava também a idade para início da aprendizagem. Com base no contrato, o aprendiz tornava-se uma espécie de propriedade temporária do mestre, que podia vendê-lo ou alugá-lo para outros mestres, mas só por motivos de força maior:

> "Se o mestre fica doente, se viaja além-mar, se abandona a atividade ou por pobreza" (17. *Coutelliers etc.*)

Os estatutos também se ocupavam com os direitos do aprendiz:

> "Os membros da comunidade da arte são obrigados a ensinar o ofício ao aprendiz, se o seu mestre morrer antes de terminar o período da aprendizagem" (20. *Batteurs d'archal*).

Além disso, o aprendiz tinha entre as garantias uma espécie de caixa de socorro mútuo, mantida por uma parte daquilo que pagava (no caso aqui mencionado, 5 soldos):

> "é entregue aos *probiviri* da arte, para ser destinado aos rapazes mais pobres da arte e para preservar os direitos dos aprendizes nas relações com seus mestres" (21. *Boucliers de fer*).

Prevê-se também a fuga do aprendiz, que pode acontecer ou por pouca vontade de trabalhar ou por algum mau-trato do mestre:

> "Se o aprendiz se distancia do mestre sem licença, por doidice ou leviandade, por três vezes, o mestre após a terceira vez não deve mais assumi-lo, nem outro mestre do mesmo ofício, nem como aprendiz e nem como ajudante. Esta decisão foi tomada pelos *probiviri* da arte para frear a doidice e a leviandade dos aprendizes, porque estes prejudicam os seus mestres e a si mesmos quando fogem. De fato, quando um aprendiz foi assumido para aprender um ofício e falta um ou dois meses, esquece o que aprendeu e, assim, perde seu tempo e prejudica o seu mestre" (17. *Coutelliers, faiseurs de manches*).

É previsto também o caso em que a responsabilidade é do mestre, e então

> "os mestres da arte devem intimar a comparecer perante si o mestre do aprendiz e dar-lhe uma advertência severa, lembrando-lhe de tratar o aprendiz com dignidade, como filho de pessoas de bem, de vesti-lo e calçá-lo, de dar-lhe de comer e de beber e as demais coisas, a cada quinzena. Se esse mestre não atender, procurar-se-á para o aprendiz um outro mestre" (50. *Des tisserans de lange*).

Quanto ao resto, todos os membros da arte costumavam empenhar-se em trabalhar de acordo com os usos e as normas da arte (*et qu'il oevre as us et aus coustums du mestier... — Des maçons etc.*) e a denunciar qualquer transgressão. Como também se empenhavam em manter o segredo da arte, especialmente nas relações com aqueles que colaboram com eles não na qualidade de aprendizes, mas simplesmente de ajudantes (48. *Des maçons etc.*).

É interessante, finalmente, o que diz respeito às mulheres, apresentadas em alguns estatutos como eventuais viúvas de mestres. Os fabricantes de rosários lhes permitem trabalhar, mas sem aprendizes, desde que tenham casado em segundas núpcias com um homem de outra arte; já os mestres em pedras e cristais são mais negativos e explícitos: nenhuma viúva de artesão pode assumir aprendizes.

> "porque os *probiviri* da arte julgam que uma mulher não conheça a arte tanto que possa ensiná-la a um jovem até o ponto em que ele se torne mestre" (30. *Des cristalliers etc.*)

Interessantes são as provas de exame, não do ponto de vista didático-pedagógico, mas do ponto de vista do costume. Eis, por exemplo, as dos padeiros:

"Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará 'cialdas' e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá ao seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos (*joindres*). O novo padeiro entregará sua tigela e suas 'cialdas' ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as 'cialdas' e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o novo padeiro jogará sua tigela e suas 'cialdas' e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo que lhes deu" (1. *Talemeliers*).

Não se pode dizer que — além da preparação das "cialdas" e das hóstias por obra do novo mestre, isto é, fora do acabamento de sua "obra-prima" — a cerimônia tenha muito de pedagógico. Mas está nela, como no conjunto de normas contidas em todos esses estatutos, o testemunho de um costume, de relações sociais e econômicas, de considerações morais e de procedimentos quase litúrgicos, que incessantemente evocam os costumes e normas próprios da vida religiosa e cavaleiresca: são rituais que, apesar da enorme diferença em pompa, pertencem ao mesmo mundo. Da apresentação do aprendiz à sua admissão na corporação, parece que se está diante da apresentação de um oblato, da consagração de um monge numa ordem religiosa ou da proclamação de um cavaleiro. Na diversidade das condições sociais, o ritual permanece mais ou menos o mesmo.

Cerca de meio século após o *Livre* de Boileau, um dos *Statuta et ordinamenta artium et artifichum civitatis Florentiae,* isto é, o Estatuto da Arte da Lã, de 1317 (mas que em alguns dispositivos remonta a 1275: *Cap. III, par VII*), embora muito mais complexo, contém menos informações do que os estatutos parisienses sobre a aprendizagem e as relações mestres-discípulos.

No interior da arte (ou *collegium, societas, universitas*) o conjunto dos *artifices* (ou *homines, personae*) se distinguem claramente os *magistri* dos *sotii,* dos *factores* (equivalente ao francês *valets*), dos *discipuli* e, enfim, dos simples *operatores* (ou *laboratores* ou *laborantes*) diaristas "*qui operam dant per diem*" (*III, II*); pouco, porém, se diz sobre suas relações recíprocas. Por exemplo, ao exigir toda cautela na admissão dos novos *artifices,* que devem ser apresentados por "*boni et legales homines dicte artis*", se adverte que os *discipuli* não podem passar a ser *sotii* quando ainda são *discipuli*, evidentemente para evitar um aumento incontrolado e arbitrário do número de *discipuli* (*II, VII*). Apenas no

Livro III se encontram, a respeito da duração da aprendizagem, disposições análogas àquelas que vimos no *Livre* de Boileau. Aí, sob o título "Que nenhum discípulo ou ajudante se afaste de seu mestre durante o período em que se comprometeu a aprender e que não seja detido por mais tempo", lê-se:

> "Nenhum ajudante ou discípulo, que trabalhe na arte da lã ou em qualquer setor desta arte e que se tenha comprometido por um tempo determinado com alguém da arte, poderá, antes do findar do tempo, pôr-se à disposição de um outro da mesma arte; mas é obrigado — e os cônsules devem forçá-lo eficazmente — a cumprir com seu mestre, com que primeiro se empenhara, todo o período combinado. Como também ninguém desta arte, após ter conhecido que alguém está à disposição de um da mesma arte por um período determinado, poderá de modo algum detê-lo durante o período combinado com o primeiro mestre. E se os cônsules encontrarem alguém transgredindo este dispositivo, seja condenado quer o discípulo ou ajudante quer aquele que o detém, a dez libras de pequenos florins e obriguem o discípulo ou ajudante a ficar com o primeiro mestre até completar o período contratado" (*III, I*).

Outros parágrafos prevêem conflitos entre *magistri* e *discipuli* por causa de eventuais dívidas destes últimos; nesses casos bastará que o mestre jure e, então, se deverá *credere et fidem dare sacramento dicti magistri* (acreditar e crer no sacramento da palavra do mestre) (*III, XLVI*). Somente no estatuto dos *bucciarii* se estabelece o número máximo dos discípulos e a duração mínima do serviço ou da aprendizagem. Sob o título "Sobre o não deter os discípulos dos *bucciarii* por menos de seis anos", lê-se:

> "Estabelecemos e sancionamos que nenhum mestre *cerbolattario* ou *bucciario* tenha ou presuma ter, a partir de 1.º de janeiro de 1318 em diante, mais de dois discípulos contratados, sob pena de vinte soldos, nem por um período menor de seis anos, sob a mesma pena..." (*IV, 11*).

Além destas poucas indicações, quase nada encontramos nesses estatutos sobre as relações de aprendizagem e o seu concreto desenvolvimento. Em geral, encontramos na aprendizagem profissional uma maior dependência do discípulo para com o seu mestre do que na *universitas*, que depois assumirá este nome por excelência ou antonomásia, nas quais, como se viu, são mais os mestres a depender dos *discipuli* ou *scolari*. Estes estatutos, redigidos em latim (*litteraliter*) por um *iudex ordinarius et publicus notarius* e assinados pelos representantes das outras artes, serão depois traduzidos para o *sermone vulgari*.

Mas nestas velhas estruturas esconde-se um problema novo: nesta aprendizagem do ofício, da qual se visualizou apenas o procedimento didático, há sem dúvida, ao lado do aspecto meramente executivo, também um aspecto científico, isto é, o conhecimento das matérias-primas, dos critérios de sua lavra, dos instrumentos: até um ínfimo cinzelador deve conhecer algo sobre petrografia etc. Mas esses conhecimentos foram confiados à transmissão envolvida no "segredo da arte" e não estavam organicamente sistematizados nem articulados com conhecimentos mais gerais. De todas as artes "manuais" (*keirourgikói*), somente a "cirurgia" médica e a "cirurgia" arquitetônica, isto é, a medicina e a arquitetura, vieram a transformar-se em ciências e deram origem à redação de numerosos tratados e à discussão sobre as relações entre ciência e produção. Galeno e Vitrúvio são os seus modelos. Algo semelhante aconteceu também com a agricultura: mas este talvez seja o campo onde a separação entre dominantes e dominados mais se aprofundou, levando ao esquecimento da história a identidade originária de trabalho entre o rei Laertes e seus *thétes*, mesmo que Catão depois tenha continuado a *repastinari saxa* (sapar a terra pedregosa) enquanto escrevia tratados.

Em geral, as artes "sórdidas" não expressaram, nem sistematizaram e nem tornaram pública a sua ciência. E ademais: seus protagonistas sempre tiveram como cultura os cacos da ideologia das classes dominantes que os aculturavam e só algumas migalhas de instrução formal do ler, escrever e fazer contas. Mas logo teremos de prestar maior atenção também ao surgimento de uma cultura mais orgânica dos produtores.

CAPÍTULO VI

A educação no Trezentos e no Quatrocentos

Vimos a escola e a instrução entre o papado e o império, lembrando as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais e as universidades; encontramos também os primeiros mestres livres, aos quais, aliás, se deve em grande parte remontar a origem das universidades, mesmo com sua subordinação ao antigo e novo direito eclesiástico e imperial.

A atividade destes mestres livres, porém, deve ser estudada mais de perto e explicada mais estreitamente em relação ao surgimento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos, que têm como centros de vida as cidades organizadas em comunas e como expressão cultural mais característica e visivelmente nova as literaturas em vulgar. O nascimento destas literaturas é o sinal do nascimento do mundo moderno. E embora elas continuem a reproduzir conteúdos e formas da velha literatura em latim, são introduzidos novos conteúdos e formas, nos quais se refletem as necessidades e os interesses das novas classes emergentes. Os protagonistas destas novas literaturas, da nova cultura e dos novos modos de instrução não são mais os antigos clérigos, homens do clero regular ou secular, mas os novos "clérigos", por força dos quais esta mesma palavra que os define perde o seu velho significado de homem de igreja e assume o de intelectual.

Até um dos "octo auctores" da instrução tradicional, o *Facetus*, nos dá em seus versos latinos o testemunho do aflorar das novas classes com sua nova exigência de instrução. Vejamos:

> "Se uma criança resolveu espontaneamente estudar como clérigo, dobre-se humildemente à disciplina, para não se igualar com os insensatos e os mais velhos, e aprenda a dar lentamente os primeiros passos. É necessário que ela aprenda a doutrina da salvação, para ensiná-la adequadamente quando se tornar sacerdote. Se a criança é leiga, o próprio tutor, na falta do pai, escolhe a arte em que deverá inscrevê-la. Desde a tenra idade aprenda a amar os livros, de modo que, se ele gostar das letras, poderá tornar-se um clérigo

ou, ficando leigo, ser mais culto e tornar-se juiz, médico, doutor, escrivão ou poeta. Mas, se a criança está destinada à vida das armas, aprenda a guiar os cavalos com os carros e com as mãos" (*G. M., II, 168*).

Temos aqui, em síntese, o quadro das carreiras sociais e educativas (excluída, naturalmente, a aprendizagem para o trabalho): o clérigo, que deve amar as Sagradas Escrituras; o leigo, que deve amar os livros e preparar-se para as profissões liberais (as faculdades universitárias, menos a teologia, a *Ars dictandi* e a poesia); e o *miles* ou cavaleiro, que deve exercitar-se (*more Francorum*) como os filhos de Carlos Magno. Temos aqui as duas classes dominantes da sociedade medieval — o clero e os nobres — e mais a nova classe burguesa: em suma, o terceiro estado.

1. *A instrução do terceiro estado*

Os mestres livres são os protagonistas da nova escola do terceiro estado: com eles tanto o conteúdo do ensino como o que podemos chamar de sua situação jurídica e social vão mudando. Como convém a estes mestres, em vez de novamente reportar editos imperiais, bulas papais ou outros documentos solenes, agora citarei modestos documentos de particulares: contratos, memórias, testamentos. E para dar o sentido da difusão e da definição das novas tendências, passarei velozmente de século em século, de 1200 ao 1400. Eis um primeiro contrato para um ensino de tabelionato, lavrado em Gênova em 1221: por este instrumento Giovanni de Cogorno coloca seu filho, Enrichetto, com o mestre Bartolomeu tabelião, e estes são os termos:

> "Eu, Giovanni de Cogorno, empenho-me em manter contigo meu filho Enrichetto pelos cinco anos próximos vindouros, para te servir, aprender teu ensinamento, instruir como melhor souber teus escolares e para escrever as escrituras que tu mandarás lavrar. Eu te prometo e me empenho em que até o fim do tempo estabelecido ele ficará contigo, guardará com boa-fé as coisas de tua casa e não te abandonará; e se fugir, fá-lo-ei voltar aos teus ensinamentos e aos teus serviços, continuando a escrever as tuas escrituras e a ensinar os livros que tu lhe terás ensinado e o saltério que aprendeu às tuas ordens.
>
> Além disso, te prometo pelo ensinamento e a instrução que darás ao mencionado meu filho, o pagamento de 1 libra e 11 soldos por três anos, a saber, 10 soldos ao ano.
>
> Redigido em Gênova, na Igreja de São Lourenço" (*G. M., I, 140*).

O ato, de um lado, lembra-nos a apresentação de um oblato ao mosteiro, com a única diferença de um pagamento pela instrução; por outro, os contratos entre *scholares* e *doctores* nos *Studia*, com as relativas *collectae*, já haviam introduzido esta relação mercantil ou burguesa, que inicia ao conceito da venalidade da ciência contra o da sua gratuidade, porque dom de Deus. Aqui o pai "oferece" o próprio filho não a um convento para tornar-se monge, mas a um livre profissional, a fim de que o eduque para uma profissão mundana; e paga por isso. A outra parte contratante nem é um mestre de profissão, mas um tabelião, que organiza um treinamento profissional da própria arte, como faria qualquer outro "artesão". E, de acordo com a antiqüíssima tradição artesã, o aprendiz convive com o mestre-patrão, ao mesmo tempo serve e aprende, e, evoluindo na arte, ajudará seu mestre a ensinar outros aprendizes mais jovens.

Também a formação do clero foi, durante séculos, uma formação que chamamos "profissional": uma profissão particularíssima do domínio estatal (para o "dizer", os *épea*); aqui, porém, estamos diante de um documento de uma preparação profissional para as artes do "fazer" produtivo, embora não manual, para os *érga* das classes subalternas, que estão emergindo para as funções do poder. Para melhor compreender esta nova cultura e esta nova característica profissional das classes burguesas, analisemos, dando um passo de quase um século, um documento florentino de 1313, que nos fala do jovem Giovanni de Salimbene, posto a estudar com o mestre Betta para aprender a "*legere et scribere omnes litterae et rationes*", isto é, gramática e cálculo, o tanto que for necessário "*ad standum in apothecis artificis*", isto é, para atender numa loja de artesão (*G. M., I, 147*).

Uns trinta anos depois, um outro documento privado, também florentino, uma memória de Donato Velluti, assim fala da instrução e do trabalho profissional de um filho seu, nascido em 1342:

> "Coloquei-o na escola; tendo ótimas aptidões, memória e inteligência, aprendeu a ler..., em pouco tempo tornou-se um bom gramático; passei-o para o ábaco e logo tornou-se habilíssimo no cálculo; em seguida levei-o ... para uma loja de arte da lã, coloquei-o no caixa... e, tendo-lhe entregado o livro de dar e haver, segurava-o, manuseava-o e dominava-o como se tivesse quarenta anos" (*G. M., I, 149*).

Aqui também a preparação escolástica é feita em vista da profissão: a gramática ou as letras de que se fala não são mais aquelas da *Ars dictandi* ("os mercadores não procuram o *verborum ornatum* — dizia Boncompagno de Signa, mestre de *Ars dictandi* — porque quase todos se correspondem em vulgar"), e sim a correspondência comercial; como também o ábaco ou *rationes*, isto é, os cálculos, não têm nada a ver com o *computus* de Alexandre de Villadei e Bene de Signa, que serviam

para calcular o calendário litúrgico, nem com a aritmética, a primeira arte do quadrívio, mas estes cálculos são exatamente a aritmética comercial, a contabilidade. Era recente a introdução da numeração arábica e, precisamente na Itália, Leonardo Fibonacci de Pisa dera origem à nova matemática através do seu *Liber Abaci* (1202) e a sua *Practica geometrica* (1220).

Analisemos um outro documento florentino, relativo ao início do século seguinte, o Quatrocentos: o *Comentário* da vida de Giannozzo Manetti, um comerciante que se tornou humanista, o que é um fato novo:

> "Messer Giannozzo Manetti nasceu no ano de 1393... O pai..., Bernardo, mandou-o, ainda de poucos anos, segundo o costume da cidade, a aprender a ler e a escrever; tendo aprendido em pouco tempo quanto é necessário para ser um bom mercador, passou-o para o ábaco e em poucos meses tornou-se tão douto naquela ciência quanto um profissional da mesma. Aos dez anos foi posto no banco e em poucos meses lhe foi entregue a conta da caixa. Depois que ficou, conforme o costume, algum tempo na caixa, lhe foram entregues os livros e ficou neste exercício vários anos. Feito isso, começou a pensar consigo mesmo se seria possível conquistar, naquilo que estava fazendo, fama ou glória para si e sua família, mas não viu essa possibilidade e chegou à conclusão de que o único meio para tanto era o estudo das letras: e por isso determinou absolutamente de, posposta qualquer outra preocupação, dedicar-se a esses estudos. Tinha já vinte e cinco anos".

Como se vê, a formação escolástica profissional é a mesma do filho de Donato Velluti; temos, porém, informações mais precisas (e até surpreendentes): aos dez anos o menino era capaz de estar no caixa e, "depois de algum tempo", de manter os livros contábeis. Nova é a reflexão sobre o fim humano daquele trabalho profissional e a procura de uma perspectiva de glória, e encontrá-la não no exercício de uma profissão, mas no estudo das letras. Gianozzo se dedica infatigavelmente aos estudos que, através das tradicionais sete artes liberais, levam-no ao conhecimento do grego, da filosofia moral e física e até da teologia. Ele já traz em si o espírito do humanismo.

Nessa mesma época, estamos já em 1420, como ele assim pensava um médico veneziano, Simon Valentinis, que, porém, não renunciou ao comércio pelas letras: em seu testamento assim expressava seus desejos sobre os estudos e a atividade profissional dos filhos:

> "Sejam os meus filhos mandados às escolas, a fim de que saibam falar e escrever bem segundo as letras; sejam enviados a aprender o ábaco para que saibam ocupar-se do comércio; e, se for possível, aprendam os autores, a lógica e a filosofia: é isto que desejo; mas

não se tornem nem médicos, nem juristas, mas só negociantes" (*G. M., I, 149*).

Novamente a gramática (o falar *litteraliter*, isto é, "pela gramática" ou em latim, oposto ao *vulgariter*, isto é, em italiano, como resulta nos estatutos dos tabeliões bolonheses de 1246, ou, sobretudo, em veneziano) e o ábaco para o comércio (*facere mercantias*), a cultura sobre os textos, a filosofia (*logica*) e as ciências (*filosofia*), isto é, o antigo e o novo juntos: o orgulho de serem e a vontade de permanecerem mercadores, mas tornando-se cultos. Estes são os novos homens e esta é a sua formação. Estes são os contemporâneos de São Francisco, de Dante, de Petrarca, de Lorenzo Valla, de Leon Battista Alberti e outros. Vejamos melhor, agora, quem foram seus mestres: vamos acompanhá-los na modernização de seus ensinamentos e de sua condição social.

2. *Os novos mestres*

Nos fins de 1200, Bonvesin de Riva, ilustrando as várias profissões existentes em Milão, cuja população ele calculava em cerca de 200 mil habitantes, nos dá estes dados sobre a instrução:

> "23. Os professores de gramática são 8 e ensinam cada um a uma quantidade de alunos, explicando a gramática com muito esforço e diligência; não sabemos, porém, quantos são os professores que vêm de outras cidades.
> 25. Os mestres elementares, que ensinam a ler e a escrever, são mais de 70.
> 26. Os copistas, apesar de não haver na cidade um estudo geral, superam o número de 40. Eles passam o dia copiando livros, ganhando dessa forma a vida" (*Mag. Med. 86*).

Muitos progressos, sem dúvida, foram feitos em meio século: as escolas destes mestres se difundiram rapidamente. O historiador florentino Giovanni Villani nos dá as seguintes informações sobre Florença na metade do século XIV, antes da peste de 1348, quando a população atingia 80 mil habitantes e tinha de 5.800 a 6 mil nascimento por ano:

> "Encontramos que os meninos e as meninas que estão aprendendo a ler são de 8 mil a 10 mil. Os meninos que estão aprendendo o ábaco e os algarismos, de 1 mil a 1.200. Aqueles que estão aprendendo Gramática e Lógica em quatro grandes escolas, de 550 a 600" (*Hist. univ., XCIII*).

Esta escola é livre nas grandes cidades e administrada pela comuna nas pequenas cidades, onde o número limitado de alunos não permitiria

ao mestre viver com as cotas por eles pagas. Em São Gimignano, por exemplo, em 1338, era a própria comuna que destinava 50 liras anuais para o professor; aliás, consta que

> "ninguém teria aí aberto uma escola; e sem um mestre que ensina aos meninos desta cidade, ninguém poderia nela ficar".

Em Lucca, em 1348, depois da histórica peste, o *doctor puerorum* Filippo resolve pedir à comuna um ordenado, porque

> "devido à pobreza dos cidadãos e ao número exíguo de meninos, não lhe era possível viver e comprar os alimentos necessários".

Sobre estas escolas comunais temos informações certas a partir da primeira metade do Trezentos (1327 Turim, 1332 Lucca e Pistóia etc.); somente no fim do século é comprovada a abolição das cotas dos escolares (que para o 1.º grau, dos *non latinantes*, eram diferentes do que no 2.º grau, dos *latinantes*) e, portanto, a gratuidade da escola, assumida enfim pela própria comuna.

Estes mestres — como vimos — tinham quase sempre um monitor ou repetidor (com o antigo nome latino: *proscholus*), que morava na casa deles para ensinar aos meninos, como se lê num contrato veneziano de 1313. Por exemplo, o tabelião e poeta Lapo Gianni, em 1299, lavrava um contrato entre mestre e repetidor. Isso leva a supor uma escola organizada numa forma mais complexa do que aquela de um mestre isolado que dá aula simultaneamente a vários alunos de várias idades e de nível cultural diferente, ou que atende ora a um grupo ora a outro, enquanto os demais ficam à toa fazendo barulho.

No início, à parte os mestres elementares (*doctores puerorum*), o ensino dos mestres era ocasional e ligado à profissão, isto é, um treinamento como aquele do tabelião genovês de 1221. Em seguida, paulatinamente, invadiram o campo tradicionalmente reservado aos clérigos e alguns desses mestres, homens de grande talento, tornaram-se merecidamente famosos: lembre-se Convenevole de Prato, mestre de Petrarca entre 1315 e 1319, e Rinaldo di Villafranca, falecido em 1364, que Petrarca convidara a transferir-se para Nápoles, onde encontraria mais alunos e maior fama, a quem dedicara uma epístola latina e para quem enviara seu filho Giovanni, para estudar. O seu *proscholus*, Moggio de' Moggi, descreve-o, alegre e venerando, a alternar com seus alunos passeios ao ar livre, gracejos e brincadeiras com disputas cultas e leituras dos poetas antigos. Um precursor dos grandes pedagogos do humanismo. Aliás, mais de um humanista, como Poggio Bracciolini, começou assim sua carreira.

Mudam também as formas de gestão da atividade escolar e da associação dos mestres. Nas grandes cidades — Florença, Gênova, Milão — estes mestres formam uma verdadeira corporação ou arte, idêntica às

outras corporações de artes e ofícios e sem ligação com os *collegia doctorum* ou as *universitates* dos *Studia generalia*: em 1316 registra-se em Florença uma *Ars magistrorum grammaticae et abaci et docentium legere et scribere pueros*; em Gênova encontramos uma cooperativa de cinco mestres com duração prevista de cinco anos; e, em 1356, uma sociedade de três mestres que recebem as *collectae* dos alunos, mas entregam a execução do ensino a um mestre por eles assalariado. Enfim, no Quatrocentos, ainda em Gênova e Florença, encontramos aquilo que hoje chamaríamos de "cooperativas escolares de consumo", em que é o cliente ou usuário da escola, neste caso a Arte da Lã Florentina, quem financia um mestre para os filhos de seus sócios.

Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em "cooperativas", mestre capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino.

Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores. Contra a concorrência destes, os mestres públicos se protegem proibindo-lhes, como no estatuto do Colégio dos Mestres de Gênova, que instruam mais de dez alunos de cada vez.

Mas esse fenômeno já se situa na época das senhorias e no âmbito cultural do humanismo.

Sobre a variedade destes mestres e seus resultados, eis, porém, uma voz pessimista, a de Dominici, na *Regra do governo dos problemas familiares*:

> "...E já que estou falando das escrituras, é necessário que os garotos sejam ensinados a ler na maneira mais honesta possível. Estando, de fato, o mundo como está, ficarão expostos a grandes perigos se os mandas aprender com *religiosos e clérigos*: estes são tais que (os garotos) pouco aprenderão. Antigamente com estes cresciam os bons filhos e se formavam os homens de bem; agora tudo é terra, que produz capim para os cavalos, fogo e outras coisas. Se os mandas à *escola comum*, onde se junta uma multidão de indisciplinados, malvados, difíceis, inclinados ao mal e contrários ao bem, receio que tu percas em um ano o trabalho de sete. E se tens um *mestre particular*, há muitas dúvidas e contradições" (*Ed. Garin, 71*).

Os grandes exemplos de um Giovanni de Cogorno, de um Giannozzo Manetti, de um Donato Velluti, de um Simon Valentinis não são muito freqüentes e seus comportamentos são casos individuais, simples biografias, que raramente tiveram grande influência.

O fato novo é que o *facere mercantias* torna-se logo objeto de livros: a atividade prática se intelectualiza. Pouco mais de um século após a nova matemática de Fibonacci, um mercador florentino da grande companhia dos Bardi, portanto versado em comércio e conhecedor de muitos povos e países, Francesco Balducci Pegolotti, que atuou na primeira metade do Quatrocentos, escreveu seu *Livro sobre divisas de países, medidas de mercadorias e outras informações necessárias aos mercadores*, livro mais conhecido pelo título de *Pratica della mercatura*. O livro começa com uma espécie de pequeno dicionário plurilíngüe de termos relativos ao comércio e fornece as informações geográficas sobre vários países, os portos, as moedas, os câmbios e, enfim, sobre toda a prática do comércio.

No fim do século, em 1494, editava-se em Veneza o primeiro livro impresso de matemática, a *Summa de arithmetica*, de um outro toscano, Luca Pacioli, de Borgo San Sepolcro, que registrava e sistematizava os novos achados sobre a contabilidade mercantil, diários e livros-mestres ou razão, a escritura simples e, em seguida, a escritura dupla. Era uma nova ciência, que surgia contemporaneamente ao renascimento ou redescoberta da cultura antiga, o humanismo; na época ela não entrou nas escolas, mas sem dúvida contribuiu para formar não poucos dos muitos que exerceram sua arte, homens voltados não para o passado, mas para o presente e para o futuro.

3. *O humanismo: senhorias, preceptores, academias*

Contemporaneamente a esta escola e cultura novas, elaborada pela burguesia comunal e que substitui a cultura das escolas episcopais-paroquiais e cenobiais, processa-se um outro movimento inovador, mas de cunho aristocrático: o humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *letterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados, durante a Idade Média, como simples paradigmas gramaticais e estilísticos e úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada.

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola. Petrarca, talvez, mais do que todos os outros, expressa este profundo desprezo pela gramática e seus ensinamentos.

Escrevendo, por solicitação de um alto personagem, ao gramático florentino Zenóbio de Strata, ele o dissuade do ensino, exortando-o a dedicar-se à produção literária:

"*A Zenóbio, gramático florentino, o conselho de deixar as escolas de gramática, para aspirar a algo mais alto* — ... A segunda parte [da carta do alto personagem a Petrarca] pedia-me que eu te aconselhasse a deixar já as escolas de gramática e a não perder, usando suas palavras, a vida inteira sobre as regras de Donato... Crê em mim, nasceste para outras coisas e não escondas isto de ti mesmo; a tua ocupação deveria ser maior e mais digna. O destino te levou a ensinar às crianças, mas a natureza, dando-te à luz, outra coisa pensou para ti... Ensinem às crianças aqueles que não sabem fazer algo melhor, que têm diligente dedicação, mente um tanto tarda, cérebro mole, inteligência sem asas, sangre-frio, corpo resistente ao trabalho, espírito desprezador da glória, desejoso de pouco lucro, não ousado; vê o quanto estas coisas estão longe dos teus costumes. Dediquem-se a observar as mãos instáveis, os olhos vagantes e o murmúrio confuso das crianças aqueles que gostam desse trabalho, que gostam da poeira, do barulho e do vozerio misturado às lágrimas de quem geme sob a vara; aqueles que gostam de infantilizar-se, que têm vergonha de estar no meio dos homens, que não se sentem bem com seus coetâneos, que gostam de mandar os menores e ter sempre alguém a quem aterrorizar, atormentar e afligir e que os odeie desde que sejam temidos: esta é uma volúpia de tiranos... Mas tu, homem modestíssimo, vela para fins melhores: deixa que ensinem à juventude aqueles que são tais quais eram os que nos ensinaram quando éramos crianças; mas tal qual foram para nós aqueles que elevaram o nosso espírito com seus sublimes exemplos, assim sejamos para os pósteros. Ou talvez, podendo seguir Cícero e Virgílio como guias da eloqüência romana, prefiras seguir o vulgar Orbílio? Além disso, nem a gramática nem as sete artes liberais merecem que um nobre intelecto envelheça nelas: elas são uma passagem, não uma meta... Uma criança vivaz é um belo espetáculo, mas não há nada mais torpe do que um velho que ficou no bê-á-bá... É melhor morrer criança do que viver envelhecendo entre coisas pueris... Ensinarão melhor às crianças aqueles que são semelhantes a elas..." (*Fam., XII, 3, passim*).

Esta exortação, por demais eloqüente, cheia de retórica e de lugares-comuns misturados a recordações infantis, convenceu o bom Zenóbio, que deixou o ensino mas não conseguiu conquistar a glória literária com que Petrarca o fez sonhar:

"Aconselhara-te a deixar as escolas de gramática e obedeceste às minhas palavras: para mim tu não és um gramático e sim um poeta" (*XIII, 9,1-3*).

Para nós, entretanto, não se trata de poesia; nos parece apenas que neste literatíssimo trecho de Petrarca, o orgulho de ter descoberto

Cícero e Virgílio o leva a desprezar, como coisa infantil, o ocupar-se com a infância. É verdade que os humanistas desprezavam o tipo de escola existente, seus mestres e suas varas, mas não o ensino. Será própria do humanismo e do Renascimento a procura de uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar e instruir a criança.

O humanismo surge como polêmica declarada contra a cultura dos cenóbios e das universidades e sua tradicional classificação das ciências (já ameaçada pelo chamado "conflito entre as artes", que viu as faculdades disputarem o primado do saber), contra a ignorância dos clássicos e o uso servil dos manuais e dos compêndios, contra as metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa. Mas, em sintonia com a passagem das democracias comunais para o autocratismo das senhorias, com o abandono da literatura em vulgar e a ilusão de uma língua literária privilegiada e perfeita, o humanismo constitui também, e não apenas para Petrarca, uma experiência tipicamente aristocrática e conservadora. Não é possível entender o humanismo sem os seus precursores e protagonistas que são os mestres livres, de que já falamos; mas ele volta-se também contra suas tentativas de inovação relacionando cultura e profissão e de criação de uma cultura não somente laica mas também produtiva, capaz de mudar imediata e profundamente a sociedade: as ciências naturais ficarão em grande parte estranhas aos seus interesses, como também a cultura popular. Seu mérito repousará na redescoberta da civilização antiga e de novos valores da vida.

Matteo Palmieri assim exaltava a nova cultura perante e grosseira tradição medieval:

> "Das letras e dos estudos liberais é melhor calar do que falar pouco. Estes grandes guias e verdadeiros mestres de qualquer outra boa arte, por mais de oitocentos anos foram tão esquecidas pelo mundo, que não se encontrava mais quem as conhecesse e soubesse fazer uso mínimo delas, tanto que aquilo que foi escrito por gramática em papel ou mármore, nesta época, merecidamente pode ser chamado rude grosseria; hoje podemos ver andar pelo mundo o nosso Leonardo Aretino, pai e decoro das letras, luz esplendorosa da elegância latina, para restituir aos homens a doçura da língua latina" (*Vita civile*).

É claro que a resistência da escola e da mentalidade tradicional foi áspera e tenaz, tanto que os *novatores latinitatis* chegaram a ser perseguidos: na Universidade de Pavia, dois grandes humanistas, Lorenzo Valla e Gasparino Barzizza, foram obrigados a deixar a cátedra e Valla até sofreu agressões; e freqüentemente o humanismo foi tachado de heresia e considerado como fonte de corrupção moral. Se Guarino recomendava

"escolher algum autor novo, não lido antes, como as *Metamorfoses* de Ovídio, ou Valério Flaco ou os dois" (*Um.*, *344*),

o cardeal Dominici, homem de origem popular, inteligente e humano, mas coerente representante de uma mentalidade cultural e pedagogicamente conservadora, manifestava claramente sua condenação contra a cultura clássica:

"Assim crescem as crianças modernas... ensinando-lhes todos aqueles ignominiosos males, a que levam o estudo de Ovídio Maior, das epístolas, da *de arte amandi*, e todos esses escritos carnais e meretrícios" (*Um.*, *72*).

É a mesma linguagem de São Bernardino de Sena, homem bonachão, ou de Gerolamo Savonarola, homem intransigente e inimigo implacável de qualquer mundanidade, portanto, os estudos clássicos e da poesia, que esbraveja contra as insídias diabólicas escondidas nos versos dos poetas pagãos, cujas histórias enganadoras sobre os deuses e os homens, falando de amores libidinosos, estultos e obscenos,

"escravizam ao demônio o homem inteiro, alma e corpo".

Naturalmente, a divisão não acontece entre religiosos e leigos; freqüentemente grandes humanistas são homens de Igreja, como os papas Nicolau V e Pio II, ou pessoas piedosas como Vittorino de Feltre: a divisão se passa entre os fautores de uma concepção que é negativa nos confrontos com a vida, repressiva nos confrontos com a educação, conservadora nos confrontos com a cultura, e os fautores de uma aspiração que liberta todas as potencialidades criativas do homem e que encontra o modelo e o estímulo na redescoberta da literatura grega e latina. O risco e as contradições do humanismo, aliás, consistiram sempre nisso: visar o futuro mas baseando-se no passado, propor uma leitura livre dos autores antigos, mas para construir o modelo de um novo pedantismo.

Enquanto nasciam as novas ciências "profissionais" ligadas às atividades produtivas, a ciência e a cultura oficiais perdiam-se em velhas disputas, das quais nem os humanistas sabem como se libertar dos velhos impasses. Permanece neles a velha atitude de desconfiança e de desprezo para com as *artes reales*: Coluccio Salutati acha que a gramática não contrasta com a fé, mas nas ciências é possível encontrar-se alguma falsidade; Leonardo Bruni acha que não convém ser totalmente incultos nas ciências, mas não é necessário ser altamente competentes; Pico della Mirandola, mais equilibrado, achará que toda ciência ou conhecimento, boa *per se*, pode tornar-se má *ex accidenti*. Em geral, o humanismo se apresenta, usando as palavras de Maffeo Vegio, como

"instituição de toda vida do homem nascido nobre em cidade livre":

uma expressão que revela uma tendência aristocrática e libertadora.

Os centros de sua elaboração cultural não são mais as universidades, mas as novas academias, livres associações de doutos, que opõem a leitura dos clássicos e as pesquisas inovadoras às velhas repetições do saber universitário: à universidade só resta adequar-se ao novo curso da cultura para não decair irreversivelmente. Lembre-se, como exemplos, a Academia Platônica, que surgiu em Florença com Lourenço o Magnífico, graças a homens como Marsilio Ficino e Pico della Mirandola, e outras que floresceram em Roma, Nápoles, Milão e em tantas outras cidades menores.

4. *A pedagogia humanística*

A pedagogia humanística, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação do homem. Todo o Quatrocentos foi uma sucessão de textos que marcam uma volta decisiva na concepção da formação do homem e que servirão de modelo para os doutos de toda a Europa. Basta lembrar Pier Paolo Vergerio com o seu *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis* (de 1402), Leonardo Bruni com o seu *De studiis et litteris* (1422-29) dedicado a uma ilustre senhora, Maffeo Vegio com o seu *De educatione liberorum clarisque eorum moribus* (de 1450, aproximadamente), Francesco Barbaro e Enea Silvio Piccolomini com seus tratados *De liberorum educatione,* Battista Guarino, que ilustra a obra educativa do pai, Guarino de Verona, no seu *De modo et ordine docendi ac studendi* (de 1485).

Tema recorrente desta pedagogia humanística (como também da anti-humanística) é a necessidade de se ter em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar sua tenra idade (e isto é próprio dos humanistas, que redescobrem a expressão de Juvenal: *maxima debetur puero reverentia*) e de educar cada criança de acordo com sua própria índole. Este segundo tema, de alta relevância pedagógica, já o encontramos no intercâmbio epistolar entre o escriba Any e o filho Khonsuhotep, em Pitágoras, na *República* de Platão e em tantos outros. Mas, freqüentemente contra as intenções de quem invoca esse tema, ele se presta, de fato, a uma discriminação e a uma renúncia a educar, ou pelo menos a uma subestimação dos poderes da educação. Ouçamos, mais uma vez, o anti-humanista Dominici:

> "Precisa-se na comunidade universal de diversas ocupações, como lavradores, carpinteiros, pedreiros, entalhadores, pintores, alfaiates, armeiros, tecelões, lanificadores, cambistas, fabricantes de sedas, mercadores e tantas outras variedades de ofícios. Sejam, portanto,

> examinadas as inclinações das crianças e cada uma siga a sua inclinação para que tenha melhor rendimento; do contrário, seu rendimento será quase inútil. De fato, a natureza ajuda a este, e a arte aprendida contra a natureza não se aprende bem. Quem tem disposição para ser um lanificador, não será um bom barbeiro e quem é inclinado a entalhar ou pintar, não será diligente nos estudos. Quem é boticário de natureza, mal aprenderá a ferrar cavalos ou a ser albardeiro; e quem tem aptidão para açougueiro, será mau agulheiro e um pior alfaiate..." (*Gov., 36*).

É a exigência social que sugere ou impõe identificar a presumível "natureza" do lanificador ou barbeiro: duas figuras sociais semelhantes à do "sapateiro por natureza" de Platão, figuras que são difíceis de imaginar em estado natural. Mas, por outro lado, quando Vergério diz que

> "os filhos dos nobres devem ser instruídos nas artes mais excelentes, para demonstrar que são dignos da fortuna de que gozam e das condições em que nasceram",

e Maffeo Vegio diz que

> "é necessário, antes de tudo, conhecer com suma prudência e juízo profundo a natureza dos próprios filhos e identificar sua índole",

temos aqui, novamente, um nobre "por natureza" e uma educação natural que serve para conservar a divisão social. O humanismo não desfez este nó e nenhuma outra época tampouco.

Outros temas, comuns a todos estes novos tratados da pedagogia humanística, são a leitura direta dos textos, inclusive os da literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo, na qual os estudos e as disputas doutas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais; uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até aos exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca. Voltam à tona nos textos desses humanistas também os acenos conservadores e aristocráticos que, sob a evidente orientação de Aristóteles e Cícero, repropõem a tese da indignidade das artes exercidas por lucro vil, sejam elas manuais ou liberais. Eis, por exemplo, o que escreve a respeito Vergério:

> "Chamamos de estudos liberais àqueles que são dignos de um homem livre...; como as atividades não-liberais têm como fim o lucro e o prazer, assim as atividades liberais, a virtude e a glória... Aqueles que se dedicam às artes liberais e às artes políticas e sociais precisam conhecer a história e estudar a filosofia moral. Essas artes

são consideradas liberais porque se ensinam aos homens livres, mas a filosofia é liberal porque seu estudo torna os homens livres... A essa, salvo engano, é preciso acrescentar uma terceira: a eloqüência" (*Ing., p. 130-132*).

Naturalmente, para ele, a gramática, instrumento para qualquer estudo liberal, tinha de ser considerada como uma *primordialis scientia paedagogica.*

Este ineliminável aristocratismo não exclui a procura de uma pedagogia mais humana, que afaste o sadismo e o rigor tradicionais; até mais, a idéia cristã da meninice como uma idade pura, conforme pensava Beda, e não lasciva, conforme afirmavam outros (sem entrar no mérito da distinção entre infância e adolescência), encontra novas motivações e contribui para a criação de uma pedagogia serena, que rejeita ameaças e pancadas, numa rejeição em que piedade cristã e altivez bárbara parecem somar-se. Diz Maffeo Vegio:

"Convém cuidar para que as crianças não venham exageradamente apavoradas com ameaças, nem venham castigadas com pancadas. Este é um erro dos pais, que consideram as ameaças e as pancadas como uma grande ajuda para melhorar a educação dos filhos, quando, pelo contrário, com estas se incute neles tanto medo que não é possível eliminá-lo facilmente, nem quando eles tiverem se tornado adultos... Portanto, os pais sejam mais prudentes na correção dos filhos: aos servos, de fato, e não a homens livres convêm certas coisas" (*Ed., I, 16*).

O mais insigne exemplo desta pedagogia serena e afetuosa foi Vittorino de Feltre, preceptor particular da família Gonzaga, que, no entanto, quis continuar a instruir também outras crianças, mantendo às suas custas os mais pobres. Não deixou escrito algum, mas dele sabemos aquilo que escreveram seus biógrafos: Sassolo de Prato, Francesco de Castiglione, Francesco Prendilacqua, Bartolomeo Platina. Estudava gramática diretamente nos textos dos grandes autores Virgílio, Homero, Cícero, Demóstenes, embora seguindo também o esquema e a ordem do trívio e do quadrívio, mas sempre procurando que o estudo se realizasse "com todo o gosto"; aprendeu, talvez de Platão, a idéia atribuída aos antigos egípcios do jogo como método educativo. Sua escola, todavia, nunca perdeu o caráter aristocrático, próprio de todo o humanismo:

"Não aceitava em sua escola senão poucos alunos, e eles tinham que demonstrar inteligência e modéstia; e aqueles que não lhe resultavam adequados por inteligência e por caráter, mandava-os de volta a seus pais, exortando-os a disciplinar a vida de seus filhos de outra forma";

que era o mesmo que, conforme Cícero, costumava fazer Apolônio de Alabanda: uma inevitável seleção por merecimento.

Não se pense, porém, que tudo se renovou de repente na prática educativa e nos instrumentos didáticos destes mestres do humanismo. Em Guarino de Verona, por exemplo, o plano de estudos está fielmente baseado na *Institutio oratoria* de Quintiliano, há pouco redescoberta por Poggio Bracciolini; é dela que deriva sua divisão do plano em três cursos: leitura e escritura, depois a gramática, subdividida numa parte *metodica* e noutra parte *historica*, e por fim a retórica. Na realidade, porém, continua adotando as gramáticas medievais, como o *Dottrinale* de Villadei, o *Catholicon* de Balbi e a *Janua*. E a sua própria gramática (*Regulae grammaticales*) ainda é bastante medieval, como medieval é o seu gosto pelo ensino em versos nos *Carmina differentialia*. Um outro grande humanista, Niccolò Perotti, em seus *Rudimenta grammaticae*, em latim, conserva a antiga forma catequética:

> "Repita as letras — A, b, c ... x, y, z.
> Repita a saudação da bem-aventurada Virgem — Ave Maria... Amém.
> Repita a oração dominical — Pater noster ... Amém.
> Repita o símbolo — Credo ... Amém.
> Por que as crianças devem ser instruídas antes de tudo na arte gramatical? — Porque ela é o início e o fundamento de todas as disciplinas e não é possível atingir a perfeição em nenhuma disciplina senão começando pela gramática".

5. *Uma Minerva mais crassa*

Iniciamos abordando o surgimento de uma ligação entre cultura e profissão nas escolas dos mestres livres, ou melhor, dos profissionais que organizam inclusive o treinamento em sua profissão; continuamos ilustrando no humanismo, talvez o exemplo mais ilustre na história de uma educação desinteressada do homem "nascido nobre e livre". Entre estas duas maneiras de formar o homem (Giannozzo Manetti, antes mercador e depois humanista, é o exemplo da primeira e da segunda) havia também a busca de um terceiro caminho (Simon Valentinis, que queria seus filhos mercadores mas cultos, é um sinal disso). Parece-me que nenhum autor apontou este caminho do meio com maior consciência do que Leon Battista Alberti, ou esta composição de cultura desinteressada e de formação profissional, ou mesmo alertou para o problema.

Alberti não é um literato humanista, embora não se possa dizer, como o fará Leonardo, que fosse "um homem sem letras", mas um que fala, conforme a expressão de Horácio, Ovídio e Quintiliano, de "uma Minerva mais crassa". É um homem culto, de uma cultura variada, mas voltada para o fazer: e "fez" especialmente como arquiteto. Em seus

Libri della famiglia (ele era um bastardo!) aparece antes de tudo a inevitável defesa das letras:

> "E quem não sabe que a primeira coisa útil são as letras; de fato, um senhor de sangue nobre sem letras será considerado homem rústico. Por isto eu gostaria de ver os jovens nobres mais freqüentemente com o livro na mão do que com o papagaio... E vós, jovens, dedicai grande parte daquilo que fazeis ao estudo das letras; sede assíduos, gostando de conhecer as coisas passadas e dignas de memória... procurai conhecer as coisas humanas e divinas, que foram com toda razão confiadas à escrita... Seria longo demais o discurso para demonstrar o quanto as letras sejam, não digo úteis, mas necessárias para quem dirige ou governa as coisas... Portanto, os pais façam com que os filhos se dediquem às letras com toda assiduidade" (*editado por F. C. Pellegrini, 1911, I, p. 119*).

Em seguida, porém, pela fala de outros interlocutores do diálogo, o discurso muda um pouco e o seu ideal de homem de ação, "nascido para usufruir das coisas e ser feliz", aparece claramente como fruto de uma educação diferente. É preciso, ele diz, "avaliar quanto a natureza deu a ti e a teu corpo e quanto a fortuna te concede"; então aparecerá que as atividades de maior valor, ou, como ele diria, "os primeiros exercícios louvados são aqueles nos quais a fortuna não tem influência alguma, domínio algum". Mas "os exercícios das letras são condicionados aos imprevisíveis impulsos da fortuna", como a insensibilidade dos pais ou a pobreza, enquanto que há exercícios que dependem somente daquilo que está em nós e da nossa capacidade, como os exercícios financeiros, os lucros, desde que conseguidos honestamente e que "atendam às necessidades da pátria". E prossegue:

> "Os lucros provêm em parte de nós, em parte das coisas que estão fora de nós. Em nós existem as capacidades de produzir lucro, como as atividades industriais, a inteligência e outras aptidões semelhantes que estão em nosso espírito, como ser argonauta, arquiteto, médico e semelhantes, que exigem principalmente juízo e espírito ativo. São ainda aptas a produzir lucro as atividades do corpo, como todas as outras fabris e mercantis, andar, trabalhar com os braços e exercícios semelhantes, nos quais as primeiras recompensas pertencem ao trabalho e ao suor do artífice. Ainda em nós podem produzir lucro aqueles exercícios em que o espírito e os membros juntos concorrem para o trabalho e a obra: tal é o trabalho do pintor, escultor, citarista e semelhantes. Todas estas formas de produzir lucro, que estão em nós, chamamos artes" (*p. 262*).

Esta exaltação das atividades que existem em nós, contra as quais a fortuna nada pode, enquanto pode contra as letras e contra as especula-

ções financeiras não baseadas nas próprias capacidades, esta exaltação das artes produtivas (não mais das artes "liberais"!) é o tema característico do homem novo, como Leon Battista, da família daqueles Albertis que foram sempre "muito grandes e famosíssimos, sinceros, bons e honestos mercadores". Onde está o desprezo dos escolásticos e dos humanistas pelas artes mecânicas? Onde estão as distinções de Aristóteles e Cícero?

Ao lado de Leon Battista Alberti poderíamos lembrar também Niccolò Machiavelli, que à "contínua lição dos antigos" (e nisto era humanista) acrescentava o estudo "da realidade efetiva" (e nisto era homem moderno); mas, sobretudo, como expoente de uma cultura e de uma praxe anti-humanista, Leonardo da Vinci, o "homem sem letras". Certamente não direi que suas opiniões contribuíram para a mudança da escola, mas penetraram profundamente naquela nova corrente de cultura escolástica e de vida social que vimos emergir daqueles documentos privados que, do Duzentos ao Quatrocentos, indicavam um deslocamento dos interesses da gramática e da teologia para o ábaco e a "física" natural, que apareciam como aspectos característicos do surgimento das novas classes produtoras, dominadoras das cidades e organizadas nas corporações de artes e ofícios. Para Leonardo, a cultura não consistia nas letras ou nas disciplinas distantes da matemática e da "experiência"; aliás, as letras, para ele, eram todas falsas:

> "Mas parece-me que essas ciências sejam vãs e cheias de erros, porque não nasceram da experiência, mãe de toda a certeza, e nem levam a determinada experiência, isto é, sua origem, meio ou fim não passam por nenhum dos cinco sentidos..." (*editado por G. Fumagalli*).

> E em seguida:

> "Nenhuma investigação humana pode ser considerada verdadeira ciência se essa não passa pelas demonstrações matemáticas" (*p. 47*). "Aquele que despreza a máxima certeza das matemáticas, apascenta-se na confusão e nunca conseguirá acabar com a confusão das sofísticas ciências ... o que não podem fazer as falsas ciências mentais, pelas quais se aprende um eterno gritar" (*p. 48*).

Ele defende ousadamente o caráter "mecânico" de todo saber e apela energicamente para o fazer:

> "A ciência instrumental ou mecânica é nobilíssima e a mais útil de todas... Todas as artes são mecânicas... E se tu dizes que as ciências verdadeiras e notórias são mecânicas, porque não podem ser acabadas se não manualmente, a mesma coisa eu te direi de todas as artes que passam pelas mãos dos escritores... E a pintu-

ra, como toda a ciência, primeiro nasce na mente do seu investigador e, em seguida, chega à perfeição pela obra de suas mãos... Estuda primeiro a ciência e depois executa a prática que surge dela" (*p. 54, 58*).

Mais do que todas as exaltações da dignidade do homem, aliás nobilíssimas, contidas nos tratados humanísticos, vale a pena lembrar a definição de homem dada por Leonardo: "O Homem, máximo instrumento da natureza".

Nestas suas páginas encontramos a manifestação mais corajosa da idade moderna. Mas quanto desse programa ideal, que associa ciência, técnica e trabalho, entrou na escola daquela época? À parte os exemplos de cultura e de instrução laica e urbana que apontamos no início, o discurso nos levaria mais uma vez às corporações e à sua aprendizagem. Estamos, porém, num mundo que não se comunica com o mundo da escola, tradicional ou humanística, a não ser através das artes nobres (Alberto e Leonardo).

6. *O humanismo europeu e as oposições*

No século XVI, o humanismo italiano torna-se europeu e sobretudo os humanistas europeus fazem a autocrítica dos seus aspectos pedantescos e fossilizantes, ligados ao mero culto formal das letras e das palavras, ao novo conformismo gramatical e estilístico. Eles ampliam o próprio quadro de atenção das palavras às coisas, do mundo antigo à atualidade, ou, como diz Machiavelli, da "contínua lição dos antigos" à "observação da realidade efetiva" e interferem autorizadamente junto ao poder político para sugerir uma nova e diferente organização da cultura e da instrução. Lembramos alguns nomes: Rodolfo Agrícola e Erasmo de Rotterdam, holandeses; Guillaume Budé e Pietro Ramo, franceses; Jacob Wimpfeling; Johan Sturm e Melanchton, alemães; Ludovico Vives, espanhol; Colet, Grocyn, Linacre, Asham, Eliot, ingleses. Quase todos eles viajaram pela Itália, principalmente os ingleses, dos quais um admirador diz que todos chegaram sob boa estrela, tanto que a poesia britânica brilhou nas escolas de latim.

Inspirando-se no humanismo italiano, eles inovam profundamente a cultura e a instrução européia. Vejamos o mais conhecido e talvez o maior deles, Erasmo, refinadíssimo cultor dos estudos clássicos e espírito cristão entusiasta mas livre, que queria "expressar veridicamente Cícero, para unir a suma eloqüência dele com a piedade cristã", solucionando dessa forma o antigo dilema. Vejamos como ele escarnece o pedantismo gramatical e o seu inseparável companheiro, o sadismo pedagógico nas escolas, que o humanismo ainda não conseguiu atingir. Aqui a Loucura fala a seus seguidores:

"Entre estes o primeiro lugar é ocupado pelos gramáticos, raça de homens de que não haveria nada mais calamitoso, desgraçado e odiado pelos deuses, não fosse eu a mitigar, com uma doce forma de loucura, os incômodos dessa infelicíssima profissão. Estes, de fato, não são sujeitos a cinco maldições somente, como indica um epigrama grego, mas a seiscentas, porque são sempre famintos, sujos, em suas escolas (falei escolas, mas deveria chamá-las de pensadeiro ou lugares de trabalho forçado e de tortura), no meio de grupos de crianças, envelhecem no trabalho, ficam surdos pela gritaria, apodrecem na sujeira e no fedor; não obstante se consideram, para meu benefício, os primeiros homens. Vivem plenamente satisfeitos consigo mesmos, enquanto apavoram com as ameaças de seu rosto e de sua voz aquela multidão amedrontada de alunos, enquanto batem naqueles coitados com chicotes e varas, enquanto à vontade enfurecem ameaçando de todas as formas, como o jumento de Cuma. E no entanto aquela sujeira parece-lhes verdadeiro requinte, aquele fedor é para eles cheiro de manjerona, aquela infelicíssima escravidão é para eles um reino, tanto que não gostariam de trocar sua tirania por aquela de Faláris ou Dionísio. E até se sentem mais felizes ainda por aquela estranha convicção de serem doutos. Na realidade, enquanto inculcam nas crianças verdadeiras tolices [*mera deliramenta pueris inculcant*], meu Deus! desprezam um Palemon ou um Donato, confrontando-os consigo mesmos. E não sei com que sortilégios conseguem admiravelmente o objetivo de parecer o que pretendem ser perante as estultas mãezinhas e os pais idiotas" (*Loucura, XLIX*).

Aqui estão todos os elementos da crítica das escolas que já encontramos em Petrarca e encontraremos em tantos contemporâneos dele: do ambiente sujo e barulhento a todo o equipamento do sadismo pedagógico e à inconsistente verbosidade do ensino. Mas em outro lugar, na *Ratio Studii*, Erasmo, nisso afastando-se totalmente de Petrarca, traça o programa positivo de sua educação:

"Ensinados logo os primeiros elementos, gostaria que imediatamente fosse criado na criança o hábito da conversação. E que aproveitasse também os jogos. O mestre elogie os alunos quando dizem alguma coisa corretamente e os corrija quando erram. Assim se habituarão a conversar com todo cuidado e diligência e darão toda atenção ao preceptor quando este fala. Será também útil que, com pequenos prêmios ou castigos, sejam habituados a corrigir-se reciprocamente. O mestre até poderá escolher os mais capazes para que sirvam de árbitros nas discussões. E será oportuno propor às crianças certas fórmulas, para que se sirvam de uns assuntos no jogo, de outros conversando entre elas e de outros à mesa. É conveniente que sejam expressões doutas, mas fáceis e agradáveis. Além disso,

o mestre diligente e preparado escolherá os mais simples e breves dentre todos os preceitos dos gramáticos, dispondo-os na ordem mais conveniente. Em seguida, logo após tê-los ensinado, orientará seus alunos para o autor mais apto, treinando-os a falar e a escrever... E quando chegar o momento de exercitá-los propondo-lhes os *temas*, cuide antes de tudo que, como freqüentemente acontece, não se trate de proposições vazias e sem expressão na forma, mas de frases que apresentem algo de sutil, bonito e acessível à mente das crianças".

As mesmas idéias, que aliás em sua maioria eram as de Guarino e cuja origem antiga está em Quintiliano, nós as encontramos também nos outros autores que mencionamos; encontramos também as últimas lutas (agora vencedoras) para inserir a tradição grega na cultura moderna (na Itália, o interesse pelo grego era suspeito de heresia por parte dos clérigos conservadores, e o próprio Campanella quis "desligar a juventude da doutrina grega"; na Inglaterra, formaram-se dois grupos opostos de "gregos" e de "troianos"!). Mas aqui encontramos especialmente as propostas concretas para a instituição de escolas de tipo novo e a afirmação da função civil da educação do cidadão, do gentil-homem e do governante.

Erasmo situa-se no âmbito do humanismo e da cultura clássica; mas no seu século desenvolve-se, a partir de vários lugares, a crítica a esta cultura. Às vozes de Alberti, Machiavelli e Leonardo juntam-se muitas outras e se desenvolve uma polêmica, ora direta, ora indireta, entre os fautores do humanismo e os fautores de uma outra cultura, moderna, produtiva e voltada para a prática.

Como vozes características desta polêmica indireta podemos citar, de um lado, Giovanni Guidiccioni que, numa solenissima *Oratione alla Repubblica di Lucca*, escrita após a revolta dos esfarrapados, que ocorreu nos anos de 1531-32, assim exalta empoladamente os estudos condenando a avareza, isto é, a ganância de possuir que afasta dos estudos (refere-se, sem dúvida, à "avareza", não dos nobres e dos mercadores, mas à dos esfarrapados):

> "Quem afastará e dissuadirá os outros do caminho dos estudos? A avareza. Quem mandará finalmente para o exílio o uso da disciplina? A avareza. Ninguém melhor do que vós sabe que será tachado de infâmia aquele nobre que, para seguir os estudos, não quer dedicar-se à mercancia..." (*par. 161*).

Vemos aqui, de um lado, o "nobre" que enfrenta o desprezo do povo para dedicar-se aos estudos e, do outro, a avareza, isto é, as classes burguesas emergentes e as classe populares reprimidas, que desprezam qualquer cultura: é a concepção conservadora que continua um humanismo já cansado. Mas outras vozes se fazem sentir em defesa da "mercancia", ou comércio, tão desprezado por Guidiccioni. Eis um curioso

exemplo na *Litterarum et mercanturae comparatio* (Confronto entre as letras e a mercancia) de Célio Secondo Curione (1503-1569), um reformador piemontês, professor de gramática e de retórica em Pavia, Losana e Basiléia, que freqüentemente encoraja os amigos ao estudo de Cícero, mas que mostra ter também outros ideais:

> "Entre os antigos se duvidou, e também nós não temos certeza, se o conhecimento das letras trouxe aos homens e às cidades mais bem do que mal; eu, de fato, aprovo as letras quando estão dentro da justa medida, mas, por Hércules, eu as desaprovo firmemente quando são excessivas e incontroladas ...
> Talvez a tua fraca constituição física exija exercícios e atividades moderadas para que tenha e conserve um espírito mais ativo e um físico mais sadio; também em vista disso, a todas as artes e letras, eu preferiria a mercancia, quer pela sua utilidade pública e privada, quer pelo prestígio e dignidade que traz.
> A mercancia é uma atividade que pode até reforçar qualquer enfraquecido, deleitar, alegrar e salvar qualquer espírito triste com a sua variedade (na qual somente parece que a natureza tenha colocado todo o prazer e deleite): é tão honesta e liberal, que nos tempos antigos homens ilustríssimos não se envergonharam de segui-la e exercê-la... E também em nossos tempos não é ela deleite e honra especial de homens eminentes? O que é que levou a tanta potência os venezianos, os genoveses, os luqueses, os florentinos, os nurimberguenses, os augustanos? O que levou tantas famílias da Itália aos fastígios da nobreza? O que as enriqueceu de fortunas quase infinitas? Foi a mercancia...
> E em que se assemelham à mercancia estas vossas disciplinas teóricas, que se ocupam somente do conhecimento do espírito e da mente, que estão sempre famintas e sepultadas, que são invenção e alívio dos homens indolentes e sem valor? Que necessidade tinham os homens destas artes inúteis?".

É uma concepção ironicamente contrária ao espírito humanístico: a polêmica não é somente contra as letras e as artes liberais, mas também contra as disciplinas teóricas que se ocupam apenas com o conhecimento do espírito e da mente; é uma posição totalmente oposta ao estoicismo de Sêneca e ao misticismo dos monges, que condenavam as artes liberais porque não servem para o conhecimento do espírito; uma concepção que resolve aquele resíduo de incerteza de Alberti, obrigado a admitir, embora formalmente, a proeminência das letras, e que desenvolve a desdenhosa crítica de Leonardo às falsas ciências mentais. Esta voz menor é também testemunha viva da mudança da situação e das consciências.

Compreende-se, dessa forma, por que Curione concluiu sua carta pedindo ao amigo destinatário que não zombasse dele: "*Vale et ne me eirona*".

A estas duas vozes, totalmente discordantes, poderíamos acrescentar uma terceira, a do vivaz talento florentino, Giambattista Gelli, artesão de uma das artes menores (sapateiro), fautor, contra o latim, do vulgar florentino. Em seus *Capricci del bottaio* ele torna evidente a exigência de uma renovação cultural anti-humanística. No imaginário diálogo do tanoeiro com a sua alma, a esta cabe o papel de sustentar as novas doutrinas, aconselhando o tanoeiro a dedicar-se aos estudos das ciências sem "perturbar seus afazeres", isto é, continuando a ser tanoeiro, mas culto, como é o caso de Jacopo, o seleiro, em Bolonha, e de Matteo Palmieri, em Florença. Não é, de fato, mais fácil fabricar dornas do que estudar as letras, e Gelli deplora fortemente

> "o medo que fazem os doutos, tal que afasta do estudo", "a inveja maldita dos doutos" que "fazem de tudo para dissuadir os homens dos estudos".

Ele propunha o ideal do trabalhador culto, de uma cultura voltada para a prática, que não fosse instrumento de discriminação; e dá alguns exemplos reais de doutos não invejosos, que também ensinaram artesãos usando não o latim, mas o vulgar:

> "Todos os homens de letras que são bons por natureza... caso se encontrem com um carpinteiro, o encorajam pelo menos nas coisas de matemática; como fez, em nossos dias, aquela imagem de Deus, o mestre Giuliano del Carmine... para com o carpinteiro Camerino: tornou-o tão perito naquela arte que podemos considerá-lo igual a qualquer um que com a língua latina e grega (das quais não tinha conhecimento algum) se afadigou em semelhantes estudos. Da mesma forma estimularão um boticário a estudar medicina... como fez aquele santíssimo e doutíssimo velho Francesco Verino, filósofo... excelentíssimo, que deixava o latim e passava ao vulgar quando via o capitão Pepe entrar na sala onde dava suas aulas sobre Aristóteles" (*193-4*).

Giuliano del Carmine e Francesco Verino merecem ser imortalizados pela sua autêntica vocação pedagógica. Eles são exemplos de mestres democratas, bem diferentes dos medíocres mestres de seu tempo, dos quais Gelli (com as palavras que a Alma dirigia a Giusto, o tanoeiro) dizia que

> "a deles é a gramática de *Ceccoribus*, onde todas as palavras acabam em letras consoantes".

Depois, deixando as zombarias, continuava:

"A gramática, ou melhor, o latim, é uma língua, e não são as línguas que fazem os homens doutos, mas os conceitos e as ciências... São as coisas e não as línguas que fazem os homens doutos... Pode-se ser sábio e douto sem saber a língua grega e latina... Não são as línguas que fazem os homens doutos, mas as ciências" (*195, 197, 208*).

Note-se esta insistência contra as línguas e em favor das ciências, o destaque ao valor geral do estudo para todos, e também a condenação polêmica ao trabalho-penitência:

"O estudar é natureza, é próprio do homem e o leva à sua perfeição, mas o trabalhar é para ele uma penitência" (*204*).

Todos estes são elementos novos, que ligam o bom sapateiro Gelli, mais tarde culto acadêmico e leitor público de Dante, às experiências da reforma protestante. Ele, de fato, julgava favoravelmente a experiência religiosa-popular de Savonarola, e dizia, entre o faceto e o sério:

"Não quero falar de papas e cardeais, nem de padres e frades, porque senão tu me amarras logo o chocalho ao pescoço, como se eu fosse um luterano" (*191*).

Logo veremos, porém, se e quanto o pôr em discussão o latim, propor o ensino da matemática e das ciências, criticar a inveja dos doutos que com sua "gramática de *Ceccoribus*" dissuadem o povo do estudo, usando a cultura como arte do domínio e, enfim, auspiciar um trabalhador culto significavam propriamente ser "luterano". Coisa provável, pois foram dois homens mais ou menos abertamente simpatizantes pela Reforma, Curione e Gelli, a sustentar tais teses anti-humanistas; mas a Reforma também teve a sua ala humanística.

7. *A educação cavaleiresca*

Precisamos dar um último adeus à educação cavaleiresca, antes de nos aventurarmos na história do mundo moderno.

Como sabemos, a ela compete essencialmente a preparação para o exercício do poder, ou melhor, para aquele aspecto do poder que é o "fazer" das classes dominantes, a guerra. As artes cavaleirescas de certo modo são para essas classes o que são as sete artes liberais para os intelectuais e para os clérigos; constituem uma *summa* de habilidades, para as quais se tem também o número de sete: nadar, cavalgar, lançar o dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez. Com o desenvolvimento da ciência e da técnica da guerra, se acrescentarão outras artes novas: em um livro alemão impresso no início do século XVI, fala-se

da educação de um nobre e de seus irmãos, citando "esgrimir, disparar, pular, lutar, lançar dardos" (*fechten, schiessen, springen, ringen, werfen*), onde o disparar, isto é, atirar com arma de pólvora, é uma arte moderna. Mas a estas artes bélicas juntam-se, com uma importância cada vez maior com a evolução e o aperfeiçoamento da civilização, as artes da corte, como a política, a diplomacia, o cerimonial, as leis, e as diversões culturais, como dançar, tocar um instrumento, além de jogar xadrez e compor versos. E tudo isso é cultura cavaleiresca. Sem esquecer a poesia cortesã, sobretudo a provençal, a que já nos referimos. Por esta educação, testemunhada em muitas imagens (miniaturas e pinturas) e por brinquedos (como soldadinhos de chumbo), o jovem nobre era inicialmente confiado ao que chamamos de *thérapon* ou *báiulus* e, em seguida, passava a aperfeiçoar-se como pagem de um cavaleiro experimentado.

Não obstante as façanhas históricas da literatura cavaleiresca, a preparação intelectual não foi, em geral, parte importante na formação de um cavaleiro. Num estilo um tanto irônico, ainda no fim do século XV, Matteo Maria Boiardo, no seu *Orlando innamorato*, nos dá um quadro da educação cortês ou cavaleiresca, pela palavra do pagão Agricane durante seu duelo com Orlando, intercalado por freqüentes e humaníssimos diálogos. A Orlando, que tenta convertê-lo (e conseguirá no momento da morte), Agricane responde:

"Certamente compreendo
Que sobre a fé tu queres conversar;
Eu não domino ciência alguma,
Nunca, desde criança, quis aprender,
E mereci quebrar a testa do meu mestre;
Por isso foi impossível encontrar outro
Que me mostrasse livro ou escritura,
Tanto cada um de mim tinha pavor.
E assim gastei minha adolescência
Em caças, jogos de armas e cavalgadas;
Nem me parece convir com a gentileza
Estar todo dia nos livros a pensar;
Mas a força do corpo e a destreza
Convém ao cavaleiro exercitar.
Doutrina aos padres e aos doutores fica bem:
Eu sei tanto quanto me convém" (*XVIII, 42-43*).

Este Agricane, que quebrou a cabeça do seu mestre, lembra-nos outros protagonistas da educação heróica e não-heróica: de Héracles, que quebrou a cabeça de Lino, aos personagens menores das comédias áticas do século IV a. C., ou dos contos sérios ou satíricos de Plutarco e Luciano. Mas Boiardo fala desta "*paideía* de Agricane" como algo já passado, e atribui a Orlando uma opinião diferente, pondo em sua boca pala-

vras mais sábias, nas quais se reflete o novo ideal do homem nobre, formado nas artes militares e nas artes liberais:

"Respondeu Orlando: Um sinal eu te darei
As armas são do homem a primeira honra;
Mas não que o saber o torne menos digno,
Antes o adorna, como ao prado a flor.
E é semelhante a um boi, à pedra, ao lenho,
Quem não pensa no eterno Criador;
Nem é possível pensar sem doutrina
Na suma majestade alta e divina" (*ibidem*, 44).

Já as boas maneiras e a cultura são prerrogativas indispensáveis dos cavaleiros, dos novos nobres e de todas as pessoas que gravitam em torno das cortes. Estamos na época dos tratados sobre a figura do homem "cortês": o *Cortegiano* de Castiglione, o *Galateo* de Della Casa, o *Governor* de Elyot.

Mas existem ilustres personagens mais próximos no tempo de Boiardo que se comportam como Agricane. Na *Crônica de Limburg*, de Tilman von Wolfhagen, lê-se que Carlos IV da Boêmia tinha um mestre-pedagogo, ao qual deu um soco no olho porque o castigava: os bons costumes custam a morrer. Estes episódios lembram-nos também o desprezo pela cultura e pela escola disseminada em toda a história da educação. Um desprezo que é especialmente característica aristocrática e guerreira, desde os romanos, segundo os quais nada devia ser aprendido estando sentados, a Teodorico, que exortava os seus godos às disciplinas marciais. As caçadas, os jogos de armas, as cavalgadas opõem-se quase sempre aos livros, com exceção talvez do ginásio grego; e o cavaleiro sempre se opôs ao padre e ao doutor, embora um e outro, em medidas diferentes segundo as diversas épocas, pudessem pertencer às classes dominantes.

As armas são a "primeira honra" do homem, desde que quem as exercita o faz por nascimento e não por tê-lo aprendido como os *mathóntes* de Píndaro; isto é, quem é nobre por nascimento pode melhor aprendê-las através de um treinamento que é ao mesmo tempo manifestação da própria natureza e parte da arte do domínio. A aprendizagem da arte da guerra terá suas manifestações nos torneios cavaleirescos até 1559, quando Henrique II de Valois morreu por um ferimento na cabeça durante um torneio. É uma data que marca o fim da tradicional educação do cavaleiro, não somente por causa desse acidente mortal, mas também porque muitas outras coisas já tinham acontecido, a começar pela invenção das armas de fogo.

CAPÍTULO VII

A educação no Quinhentos e no Seiscentos

O Quinhentos e o Seiscentos, que analisaremos rapidamente, nos sugerem, além do Renascimento, vários outros temas que não se esgotam improvisadamente: a Reforma, a Contra-Reforma, a utopia, a revolução.

Sob estes títulos se desenvolvem algumas linhas gerais da história da civilização: a expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição dos modos de vida mais dinâmicos e mundanos, em conjuntos estatais e sociais bem distantes do âmbito restrito das democracias comunais e das senhorias italianas; a assunção das aristocráticas exigências humanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascético-populares numa perspectiva de reformas religiosa e social que envolvam na cultura as classes subalternas; a reação contra todas estas tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. Tudo isso enquanto na base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo.

Examinaremos especificamente estes vários momentos cronológicos e ideais, procurando focalizar os aspectos mais característicos de cada um relativos ao nosso tema, não sem antes chamar a atenção para a evolução quantitativa da instrução, fortemente exigida nestes séculos pela invenção da arte da imprensa e pelo desenvolvimento econômico e social.

De fato, é agora que começa a se propor novamente o problema do como e quanto instruir, quem é destinado não tanto ao domínio, mas

à produção. Na verdade, a instrução ainda não era difundida universalmente, embora os dados fornecidos por Villani, referentes à Florença do século XIV, nos façam pensar nalgumas ilhas excepcionais. Na realidade, poder-se-ia repetir com Juvenal: *rara in tenui facundia panno* (a instrução não é freqüente em quem veste pobres panos). E Alciato, espírito nobre e erudito, repetirá com elegância no seu livro sobre os *Emblemi* (na edição de Lion, de 1551) sob o título: *Paupertatem summis ingeniis obesse, ne provehantur* (a pobreza impede aos máximos talentos progredir), ilustrando o elegante emblema da sua incisão:

> "A direita segura uma pedra, a outra mão sustenta as asas; enquanto uma me levanta, o grave peso da outra me submerge. Com o talento poderia ter voado nos altos do céu, se a invejosa pobreza não me prendesse cá em baixo" (*p. 132*).

É um emblema, um símbolo perpétuo das dificuldades que o homem encontra na luta pela própria elevação cultural. Mas, como dizia, nessa época já se começa a falar de uma instrução útil, e não somente de uma aculturação imposta, também para as classes subalternas e para os produtores.

1. *A Reforma e a escola*

Tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. Na Inglaterra, John Wycliffe (1320-1384) auspiciara que cada um se tornasse um teólogo, e na Boêmia, Jan Hus (1374-1415) dera uma contribuição concreta à instrução, codificando a ortografia tcheca e redigindo um silabário, em que as frases de conteúdo religioso eram apresentadas em ordem alfabética (*ABC de Hus*). Por essa razão, Enea Silvio Piccolomini, o futuro Pio II, visitando a Boêmia, alguns decênios depois, achara que:

> "aquela infiel progênie humana pelo menos tem uma boa qualidade: ama a instrução".

Esta será, apesar de suas contradições, uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma. Justamente deles surgirá, e não dos países católicos, não obstante o forte empenho de novas Ordens Religiosas, a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna.

A esta exigência de instrução e de democracia respondem especialmente os movimentos heréticos e reformadores que, nas instâncias religiosas, levantam questões sociais muito concretas.

São expressões típicas destas exigências populares as reivindicações apresentadas na Alemanha pela ala mais radical do movimento, durante as lutas pela Reforma e, em particular, durante a guerra dos camponeses que acabou na sangrenta repressão de 1525. As cidades, nas quais o povo simples dos pequenos artesãos e dos pobres se associou ao campesinato, projetaram corajosamente um sistema de instrução popular. Por exemplo, a cidade de Meiningem decidiu:

> "que os feudos sejam abolidos e que deles se tire o necessário para manter um pároco, capelão, mestre, que ensinem juntos, gratuitamente, os filhos dos ricos e dos pobres".

Igualmente, a cidade (comuna) de Munerstadt estabelece em seus "Artigos e reivindicações":

> "Não deve ser mais tolerado que existam livremente párocos e monges como houve até agora; mas, segundo a palavra de Paulo, devem ser eleitos dois homens excelentes, eloqüentes e doutos. Os dois devem cumprir fiel e diligentemente seu ofício e, para que isso se verifique com maior diligência e cuidado, eles devem ser ordenados como levitas; e estes mantenham e cuidem de uma escola comunal, na qual todos os filhos dos cidadãos da cidade devem ser instruídos e doutrinados com diligência e gratuitamente nas escrituras cristãs evangélicas e sem nenhum pagamento aos mestres ou à escola, para que cada criança, segundo suas capacidades, possa tornar-se cada vez mais hábil no seu ofício ou atividade e para que, entre os que aprendam a escrever, se possa ter também pregadores e anunciadores da palavra de Deus.
> E se tais pregadores e mestres com o tempo queiram passar ao estado matrimonial, suas mulheres, que devem ser de conduta honrada e cristã, sejam orientadas no sentido de instruir com boas maneiras suas filhas e de ensinar-lhes a Escritura, para que os primeiros e as outras, do sexo masculino e feminino, criados juntos por Deus, possam tornar-se cada vez mais anunciadores da lei e da fé" (*Art. 234-235*).

Porém a supressão das estruturas eclesiásticas nem sempre levou à imediata instituição de escolas comunais reformadas. Erasmo afirmava:

> "Onde floresce o luteranismo, as escolas definham".

Mas os grandes inspiradores da Reforma na Alemanha, Lutero e Melanchton, se situam na linha ideal não somente de Wycliffe e de Hus, mas também, pelo menos em parte e não sem contrastes, na linha do humanismo. De fato, se a Reforma exprime sobretudo exigências populares, não faltam também heranças cultas e atitudes aristocráticas.

Já no início do século, em 1501, antes ainda dos primeiros prenúncios da Reforma luterana, quando profundos levantes sociais já haviam agitado a Alemanha, Jacob Wimpfeling propunha aos governantes da cidade de Strasburgo um projeto de ginásio para a cidade, inspirando-se em Pier Paolo Vergerio: este projeto será realizado em 1538 por um humanista reformado, Johan Sturm, amigo de Melanchton e de Lutero.

Na Suíça, Ulrich Zwinglio (1484-1531) publicava seu *Livreto para a instrução e a educação cristã das crianças* (1523); mas, na Alemanha, é a Lutero que precisamos nos referir, embora o seu claro posicionamento sobre a escola seja posterior às propostas de seus colaboradores. Foi ele especialmente quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos mas ao trabalho. "Mesmo se não existisse nem alma nem inferno — escrevia ele —, deveríamos ter escolas para as coisas deste mundo." Mas vejamos algumas passagens daquele importante manifesto da história da escola alemã, que é a carta de Lutero de 1524:

> "*Aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, para que instituam e mantenham escolas cristãs*:
> ... Caros Senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?
> Hoje nós temos aqui os jovens e os homens melhores e mais instruídos, conhecedores de línguas e de tantas artes, os quais poderiam trazer-vos tanta utilidade, se quiséssemos destiná-los à instrução da juventude. Não é, talvez, evidente que hoje um rapaz pode ser instruído em três anos, de tal modo que aos quinze ou dezoito anos ele saiba muito mais do quanto se sabia quando existiam tantas escolas superiores e tantos conventos? E assim é: o que se aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornar-se uns burros, patetas e cabeçudos? Estudava-se vinte, quarenta anos e não se aprendia nem o latim e nem o alemão...
> Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem...
> E neste ponto os professores nos propõem, para nossa vergonha, um grande desafio, eles que antigamente, especialmente os gregos e os romanos, sem saber que isto agradava a Deus, instruíam e educavam seus filhos e filhas com tanto empenho que se tornavam realmente hábeis: tanto que me envergonho de nossos cris-

tãos e especialmente de nós, alemães, quando penso que somos verdadeiros caras-de-pau ou bestas, pois, contudo, ousamos dizer: 'Bah! para que nos servem as escolas, a não ser para formar padres?'. Não obstante sabemos ou deveríamos saber o quanto é necessário, útil e agradável a Deus que um príncipe, senhor ou conselheiro seja instruído e capaz de viver cristãmente segundo sua condição.

E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e de mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de governar adequadamente cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos.

Ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem-educados e instruídos desde a infância".

Também aqui o auspício e o projeto de uma escola nova, que em três anos realize um programa educativo equivalente àquele que normalmente exigia uma vida inteira, baseiam-se numa crítica cruel à escola tradicional, fabricadora de gente cretina; e a atitude humanística transparece na evocação da escola antiga. Mas o acento é colocado especialmente na utilidade social da instrução, destinada a formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa, segundo uma divisão do trabalho entre os sexos, divisão que, embora não revolucionária, pelo menos é realista.

Através desse programa, Lutero dirige-se não somente aos políticos como também aos pais, para que, além de preparar os filhos para o trabalho nas empresas familiares, os mandem à escola:

"Se os pais não se podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nos (à escola) pelo menos uma parte do dia" (do capítulo: "Devem mandar-se os filhos à escola").

É interessante como ele tenta conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual. Eis o que ele diz sobre o trabalho manual:

"Deus chamou o homem para trabalhar porque ele mesmo trabalha e se ocupa em ofícios comuns: Deus é o alfaiate que faz para o veado um vestido que durará mil anos, é o sapateiro que faz sapatos que durarão mais que o próprio animal. Deus é o melhor

cozinheiro, porque o calor do sol fornece todo o calor necessário para cozinhar, é um cantineiro que prepara um banquete para os pássaros e gasta para eles todo ano muito mais do que todas as entradas do Rei da França. O próprio Cristo trabalhou de carpinteiro... A Virgem Maria trabalhava e... após ter recebido o grande anúncio, voltou a ordenhar as vacas, a arear as panelas e a varrer a casa como qualquer outra moça. Pedro trabalhou como pescador e era orgulhoso da sua habilidade...".

E eis o que diz sobre o trabalho intelectual, de modo particular sobre o ensino:

"Os trabalhadores manuais são inclinados a desprezar os trabalhadores da mente, como os escrivães municipais ou os mestres de escola. O soldado gaba-se das dificuldades de cavalgar com a armadura, suportando o calor, o gelo, a poeira, a sede; mas eu gostaria de ver um cavaleiro capaz de ficar sentado o dia inteiro com o nariz fincado num livro... O escrever não empenha somente a mão ou o pé, deixando livre o resto do corpo para cantar ou brincar, mas empenha o homem inteiro. Quanto ao ensinar, é um trabalho tão cansativo que ninguém deveria ser obrigado a exercê-lo por mais de dez anos".

Embora aqui não se possa dizer que as divisões sociais estejam superadas (Lutero, nesse sentido, foi bem outra coisa que um revolucionário), todavia as classes destinadas à produção são consideradas não mais como os principais destinatários da catequese cristã, mas também como participantes ativos no processo comum da instrução; ele se põe o problema da relação instrução-trabalho. Se a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nelas contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é porém o desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política que exigem este processo. Talvez esta nova consciência se expresse mais claramente em Melanchton, no seu *In laudem novae scholae*, de 1526:

"Antes de tudo uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades".

Aflora aqui uma nova consciência do fato de que todos são ou podem ser, usando os próprios termos de Platão, mas para desmenti-lo, não somente "governados", mas também "governantes". É Melanchton,

o *praeceptor Germaniae*, que no *De corrigendis studiis* elabora um projeto de instrução:

> "Os estudos pueris, chamados gregamente *proginnasi*, isto é, gramática, dialética e retórica, devem ser aprendidos a tal ponto que tu, dominando plenamente o falar e o julgar, possas enfrentar com fundamento os estudos mais elevados... Seguem-se a matemática, a poesia e a oratória, sem as quais ninguém se pode considerar instruído. De posse destas noções como um viático, aproxima-te da filosofia (sob cujo nome eu compreendo a ciência da natureza, os critérios e os exemplos morais). Mas entre as coisas melhores escolhe as melhores, e aquelas que se referem à ciência da natureza e à formação dos bons costumes. Neste ponto é necessário conhecer o grego... E torna-se absolutamente necessária a história: esta, melhor do que Crisipo ou Crantore, faz entender o que é belo e o que é torpe; ninguém pode dispensá-la nem na vida pública nem na vida privada, porque os ensinamentos que ela dá capacitam a administrar quer a vida pública quer a vida privada. Acho que este mundo não pode dispensar o sol, que é a sua alma, menos ainda é possível, sem prejuízos, dispensar a história, que é o relatório dos negócios civis".

Nestes novos conteúdos da instrução, especialmente no valor do conhecimento da história civil e política, que Melanchton associa à batalha do humanismo para uma pedagogia serena e humana, talvez esteja o espírito mais genuíno da Reforma, a sua capacidade de relacionar escola e cidade, instrução e governo, no sentido de autogoverno. Testemunho da força também educativa da Reforma no plano político é o fato de que a própria autoridade imperial teve que assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos ou, pelo menos, dos governantes. Na Dieta de Augusta, de 1549, o imperador Carlos V decretou:

> "As escolas são viveiros não somente de prelados e de ministros da Igreja, mas também de magistrados e de quantos com seus conselhos governam a cidade; e se elas são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as Igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instituí-las".

Embora aqui não apareça claramente a exigência de uma cultura popular, é, porém, de grande importância histórica a tomada de consciência do valor laico, estatal da instrução, concebida não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado. E, é preciso acrescentar, do Estado moderno, embora ainda conserve o nome de Sacro Império Romano: muitos fermentos modernos se agitam efetivamente no seu interior. Esse decreto de Carlos V antecipa

as iniciativas dos soberanos iluminados do Setecentos para avocar as escolas ao Estado.

2. *A Contra-Reforma e a escola*

Talvez a melhor medida do quanto a iniciativa educativa já se passara para os países reformados sejam as intervenções papais, mais ou menos contemporâneas da Dieta de Augusta. Isto não significa que falte, na parte católica, uma intensa e multiforme atividade educativa. Ao contrário. Mas, no seu conjunto, o espírito da Contra-Reforma católica (nome discutível para um fenômeno tão complexo, mas convém conservá-lo) é caracterizado por uma defesa tão intransigente da prerrogativa da Igreja católica sobre a educação, que acaba envolvendo na condenação tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural. Basta lembrar a resistência, compreensível dentro da polêmica sobre o livre-arbítrio, contra a difusão do conhecimento das Sagradas Escrituras entre as classes populares. Seria profundamente errado subestimar o grande esforço educativo realizado nos países católicos e, em particular, pela Igreja católica nesse período; é preciso, porém, reconhecer que os caminhos do futuro são bem diferentes daqueles trilhados por eles.

Convém, todavia, recordar que, até à separação definitiva entre católicos e reformados (que polemicamente serão denominados "protestantes"), também em campo católico continuou, embora contestada, a tradição humanística que visava unir cultura clássica e piedade religiosa. Basta lembrar na Itália o cardeal Giacomo Sadoleto, com seu intercâmbio epistolar com Sturm e com seu tratado *De liberis recte instituendis*, de 1533, em que se repropõe o tema, nitidamente antimedieval, da infância não como "idade lúbrica", mas como idade que "não peca por malícia", apelando para uma pedagogia "alegre e afetuosa". E, de fato, não faltarão maravilhosos exemplos dessa pedagogia por parte de educadores individuais e de ordens religiosas criadas nesse período.

A orientação educativa da Igreja católica, como resposta ao protestantismo, foi fixada no Concílio de Trento (1545-1564).

Em suas deliberações, o concílio insistiu muito sobre os livros e sobre a escola. Na verdade, há muito tempo antes, no Concílio Lateranense de 1515, um papa descendente de uma família famosa pelas suas glórias culturais e pelo inteligente mecenato, Leão X, filho de Lourenço o Magnífico, pedira a aprovação de disposições bastante severas:

> "Nós, a fim de que aquilo que de bom foi achado para a glória de Deus, o progresso da fé e a difusão das boas artes não se converta para fins contrários e não seja prejudicial à salvação dos fiéis de Cristo, julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para

que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos... Ninguém... presuma imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado... e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro... ou por um inquisidor da maldade herética. Ora, se alguém presumir o contrário, além de perder os livros impressos e vê-los queimar publicamente... incorre na sentença de excomunhão..." (*4 de maio de 1515*).

Lutero ainda não tinha exposto suas noventa e cinco teses na catedral de Wittemberg, mas a Contra-Reforma praticamente já começara. Esta disposição será evocada pelo núncio de Adriano VI na dieta de Nuremberg de 1523. O Concílio de Trento também se baseará nesses precedentes: basta lembrar, entre as vozes que ecoaram nas salas do concílio, a de Beccatelli, bispo de Ragusa, que, sem meios-termos e em tom muito áspero, dissera:

"Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição".

O concílio condenou, com dez "regras", várias espécies de livros. Estabeleceu que fossem totalmente proibidos (*omnino probibentur*) os livros heréticos (Lutero, Zwínglio, Calvino, Balthazar H. Pacimontano, Schwenchfeldus e similares); aqueles que tratam *ex-professo* de assuntos lascivos e obscenos, como também aqueles que tratam de geomancia, hidromancia, aeromancia, piromancia, onomancia, quiromancia, necromancia, ou que contêm sortilégios, venefícios, adivinhações, magias. Condenou, mas com algumas reservas, os livros de autores já condenados ou relativos a eles, especialmente se se tratava de livros sagrados, listando-os minuciosamente (*De libris prohibitis Regulae X*).

O *Index librorum prohibitorum* cortava na raiz qualquer possibilidade de escândalo, impedindo qualquer possibilidade de serem impressos. Perante esse *Index*, frei Paolo Sarpi traça uma história dessa tendência da Igreja para proibir as leituras a partir do Concílio de Cartago no ano 400, e, acrescentando sarcasticamente que "não sobrara nenhum livro para ler", comenta:

"Em suma, não se encontrou arcano melhor para servir-se da religião a fim de tornar os homens insensatos".

Quanto às escolas, após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradi-

ções. Reorganizou as escolas das igrejas metropolitanas (catedrais) e aquelas mais pobres, dos mosteiros e conventos, regulamentou o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia, e introduziu o estudo da teologia também nos ginásios, submetendo tudo ao controle do bispo (Sessio V, *Decretum de reformatione*).

Além disso, o concílio instituiu os seminários (*Forma erigendi seminaria clericorum*), destinados a educar religiosamente e a instruir nas disciplinas eclesiásticas as novas levas de sacerdotes. A justificativa explicitamente afirmada baseia-se no tradicional pessimismo pedagógico, segundo o qual

> "a idade juvenil, se não for bem orientada, é levada a seguir os prazeres do mundo" (*Decretum de reformatione — Caput XVIII*).

Mas, objetivamente, a ignorância do clero exigia a reforma de sua formação e a constituição de um corpo rigorosamente selecionado. Os jovens deviam, como de costume, ter nascido de matrimônio legítimo e já saber ler e escrever. Seu programa de estudos estava assim enunciado:

> "Aprendam gramática, cálculo, cômputo eclesiástico e as demais boas artes: as Sagradas Escrituras, os livros eclesiásticos, as homilias dos santos, os sacramentos e as formas dos ritos e das cerimônias".

À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem-sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio de Trento, foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo.

Além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade.

No fim do século (1586-99) apareceu a *Ratio studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma *repetitio generalis* e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos.

Esta era a formação jesuítica. A disciplina exigia que se obedecesse *perinde ac cadaver*; o conteúdo do ensino herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado, para ser utilizado a serviço do objetivo religioso. Possevino, na *Cultura degli ingegni*, de 1598, assim escreve:

"A eloqüência e as ciências, conduzidas pelos religiosos como ancilas para a Rocha e a Cidade de Deus, tornam-se escudos (insígnias de guerra) para derrotar os inimigos que pretendem assaltar a Igreja de Deus".

Portanto, os autores clássicos, que eram o ponto alto da cultura humanística, são colocados a serviço da religião e "castigados", ou seja, *purgati ab omni obscoenitate* para uso dos adolescentes das escolas. Eis o que estabelecem a respeito as *Constitutiones Societatis Jesu*, de 1583.

"Quanto aos livros das letras humanas, latinos ou gregos, abstenha-se de ler aos jovens aqueles nos quais haja alguma coisa contrária aos bons costumes, a não ser que antes tenham sido expurgados das coisas ou palavras desonestas".

3. *A sátira*

Com a expansão do humanismo, com a Reforma que em parte o assume e democratiza, e com a Contra-Reforma que não pode rejeitá-lo, mas o expurga e castiga, a teoria e a prática educativa prosseguem entre conflitos e contradições.

A *pars destruens* e a *pars construens*, isto é, a crítica e a projeção mais radical da realidade são feitas pela sátira e pela utopia. Toda crítica à realidade educacional leva necessariamente à idealização de projetos, dos quais é difícil dizer quanto têm de realizável e quanto puramente de fantasia. Além de Platão encontramos também Ugo de São Vítor e Boncompagno de Signa fazendo seus projetos mais ou menos utópicos. Nos períodos históricos de profunda crise, esses elementos utópicos tendem a predominar, projetando para um amanhã imaginário qualquer solução inviável no presente. O precursor ideal desses projetos é a crítica manifestada na forma mais paradoxal e exasperada: a sátira destrutiva é, afinal, a premissa para a projeção e a utopia.

Muitas sátiras e comédias do Quinhentos nos apresentam uma imagem viva do mestre e do seu bedel à caça de discípulos e, mais do que qualquer tratado pedagógico ou do que todos os livros programaticamente destinados a informar sobre a escola, permitem elas entender as relações entre mestres e discípulos e a didática real. Dirigindo-se, mais que qualquer outro texto literário, a um público de contemporâneos, seus autores devem apresentar necessariamente estas figuras tal como seus espectadores costumavam vê-las pelas ruas e nas escolas de suas cidades; mas eles as carregam com toda sua ironia. Documentos desse tipo, aparentemente secundários, na realidade são os mais vivos e convincentes na descrição das situações reais e seria interessante fornecer testemunhos mais amplos do que estes que aqui apresentaremos.

O *Elogio da Loucura* de Erasmo (como vimos) já era uma sátira; encontramos sátira nas comédias de Ariosto ou de Aretino, de Bibbiena ou de Dolce, nos textos da literatura pedantesca e macarrônica, os quais, misturando latim e italiano (ou melhor, os seus dialetos), retratavam, numa forma exasperada, a linguagem real das escolas e davam voz ao enfado generalizado por todo o ensino tradicional.

Eis como Camillo Scorffa, um senhor vicentino da metade do Quinhentos, no papel de um pedante mestre-de-escola da boca de ouro "Fidentio Glottocrysio Ludimagistro", retrata a si mesmo e à sua escola, ou, como ele mesmo diz, "o meu amplo jogo literário", freqüentado por "cem crianças de índole exuberante". Trata-se de um momento de grave indisciplina escolar:

"Nisto o erudito Mestre Blásio
chega ofegante e conta que os discípulos
encheram de tumultos o ginásio;
'Lutam juntos as classes e os manípulos,
ele diz, tanto que é difícil perceber
se inimigos ou condiscípulos.
Eu queria em ordem tudo fazer:
escrever a epístola e depois ler,
mas quase queriam me crucificar;
Vendo, porém, que não conseguia controlá-los,
vim chamar-vos, mas tenho minhas dúvidas:
a custo vós conseguireis corrigi-los' ".

E, no fim, como sempre, a disciplina é imposta através do chicote:

"Dá-me logo esse chicote, sem-vergonha,
agora mesmo verás o que importa
não obedecer às ordens do teu mestre:
dele sofrerás o justo império".

O chicote é inclusive evocado com lirismo pelo ludimagistro:

"Oh! quão doce, querida, preciosa e alegre
tornava-se a férula aos Fados e Deuses,
quando a inúmera turba barulhenta
costumava irritar a tua iracúndia:
Por ti os meus discípulos aprendiam
os temas, sem errar nem uma letrúncula;
aliás, por ti pulsados, emitiam
vozes agudas e quérulas até os céus".

O quadro apresentado pelos versos de Fidentio, um poeta que um século mais tarde ainda figurava entre os prediletos dos estudantes,

é de miséria e de violência pedagógica: "a magistral minha vara" e "a magistral minha toga meio rasgada" são seus inconfundíveis emblemas.

E se de Fidentio passamos aos cômicos seus contemporâneos, encontraremos Pedro Aretino, que nos mostra o pedante que entra em cena recitando, com muitos erros, o início do *Doctrinale* de Giovanni de Villadei (que já conhecemos):

"(*Pedante, sozinho, vem cantando*)
Scribere clericulis paro doctrinale novellis
Rectis -as -es -a -a tibi dat declinatio prima" * (ato III, cena X).

e segue o encontro e o diálogo com o pajem Giannicco, com várias tolices e, enfim, com pancadas:

"(*Pedante*) — Verum est (te garanto) que te dou esta.
(*Pajem*) — Com socos, ah!
(*Pedante*) — Não posso controlar minha humana cólera: toma [também este.
(*Pajem*) — Ao corpo de Cri...!" (*ibidem*)

Nesta escola, onde bastava errar uma *litterula* de um artificioso latim para ser espancado (parece ainda ouvir Plauto: "*si unam peccavisses syllabam...*"), as crianças se rebelavam, como nos fala, em latim macarrônico, aquele estranho frade que foi Teófilo Folengo: seu Merlin Cocai, em que ele retrata a si mesmo, só sabe usar indistintamente os textos escolásticos antigos, medievais ou humanísticos — a *Grammatica* de Donato, o *Doctrinale* de Villadei, os Paolo Veneti, os Perotti — para assar salsichas ou para *netezzare culamen* (limpar o cu).

No *Baldus*, seu poema cavaleiresco em latim macarrônico, encontramos pelo menos três *paideias*, três carreiras educativas, lembrando aquelas do *Facetus*: a primeira é a do protagonista Baldus, filho de um cavaleiro e da filha do rei da França, mas nascido e criado entre os vilões de Cipada, nos campos mantuanos; a segunda é a do padre grosseiro, Jacopinus; a terceira é a do próprio Folengo, no papel de Merlin Cocai, o poeta macarrônico, imitador e rival de Virgílio.

Como bom cavaleiro-camponês, Baldus só pensava em brigar com os colegas, mas a mãe lhe procurava papel e tabuinha para ir à escola aprender o bê-á-bá:

"Mas Baldovina lhe comprara o papel
e a tabuinha de letras para aprender 'a, b' ".

* Disponho-me a escrever para os clérigos o doutrinal/ em novos versos; -as -es -a -a te dá a primeira declinação. (N. do T.)

Ele, porém, vai à escola apenas quando tem vontade. Apesar disso, em apenas três anos aprende a ler Virgílio e os poemas cavaleirescos, as únicas coisas que lhe interessavam, desprezando "as mil ninharias dos pedantes":

"Mas logo que começou a cheirar os livros de Orlando,
não quis mais saber de normas,
nem de espécies, números, casos e figuras,
nem de decorar os versos do *Doctrinale*:
nada de hinc, illinc, hoc, illoc e outras
mil ninharias dos pedantes.
Fez dos manuais de Donati e Perotto
cartuchos para acender a lenha e assar salsicha".

Além disso, Baldus, fiel a uma conhecida tradição, reage às chibatadas e quebra a cabeça do mestre:

"Terrível, nunca provou o que fosse uma chicotada;
quebrava os livros, as mesas e as cabeças dos pedantes".

Esta, de Baldus, é a tradição heróica e cavaleiresca: além de Hércules, que mata Lino, vimos Boiardo falar de Agricane, que confessa a Orlando desprezar as letras e "ter a honra" de haver quebrado a cabeça do seu mestre.

A segunda educação é a de um clérigo, "Prae Iacopinus". Ao contrário de Baldus, que depois de três anos já lia Virgílio,

"Este passara muitos anos andando à escola,
porque nunca conseguira aprender uma letrinha,
e por isso foi preciso com estratégias instruí-lo,
para que pudesse freqüentar os estudos de Bolonha".

E foi preciso recorrer a estranhos artifícios para lhe ensinar as letras do alfabeto: o "a" imitando o verso do jumento,

"de fato, o jumento quando canta repete 'a, a' ";

o "b" imitando a voz das ovelhas e dos carneiros:

"como a voz dos carneiros que ressoa entre as ovelhas 'bé, bé' ";

o "c" imitando o modo como em Cipada chamam os porcos:

"de acordo com as gentis palavras que se ensinam em Cipada,
o homem, quando quer dar de comer aos porquinhos, os chama
['ce, ce' ",

e assim prossegue com esses engraçados versos. É uma página digna da *Grammatiké tragoedìa* de Cálias, de 2 mil anos antes.

A terceira educação ou *paideia* é aquela, autobiográfica, do próprio autor do *Baldus*, disfarçado em Merlin Cocai. É Apolo que concede a Cipada ter um rival para ofuscar, através da poesia macarrônica, a fama da vizinha Pietole, pátria de Virgílio; e um "*putinellus clara de stirpe Folenghi*", chamado Merlino por ter sido milagrosamente criado por uma mélroa, que, por conta da cidade, é mandado a estudar justamente em Bolonha, na escola de Pietro Pomponazzi (que Folengo chama de Perettus), mas não demonstra levar a sério o estudo:

"Em seguida é levado a um homem douto e pedante
o garotinho Merlino, e, perito em versos e prosa,
foi com muitos colegas estudar em Bolonha
e escutar de 'Peretto' as tolices filosofais;
mas começou sobre elas a torcer o nariz e
com os escritos de Pedro o espanhol assou sua salsicha.
Preferiu, portanto, se dedicar às macarrônicas artes,
nas quais desde pequeno por Cocaio preceptor
foi treinado e nas quais cresceu como poeta.
Então, enquanto Pomponazzo Peretto lê, vira
e revira todos aqueles livraços de Aristóteles,
Merlino pensa consigo os poemas macarrônicos
e garante não haver arte mais gostosa do que esta".

Um outro testemunho sobre a irreverência dos discípulos para com os seus mestres é dada pelos *Emblemata* de Alciato, sob o título *Doctorum nomina* (Apelidos dos mestres):

"Costume antigo é a todos os professores
assentar apelidos...
quantos defeitos há entre os homens
tantos apelidos se criam" (*p. 104-105*).

E há apelidos para todos: Cúrcio, para quem é muito sintético; Meandro para quem é enrolado e prolixo; Labirinto para quem é obscuro e confuso; Faca ou Punhal (*Mucro*) para quem corta e não quer conversa; e outras atribuições nem sempre perspícuas. Este hábito dos apelidos é inveterado e persistente: Folengo chamava o grande Pomponazzi de Peretto.

Com a mesma ironia, na França encontramos o grande François Rabelais (1494-1553), que lança sua polêmica contra a velha escola, associando sátira e utopia. Ele imagina que o seu gigante Gargantua tivesse sido obrigado pelo mestre Thubal Oloferne a estudar por cinco anos e três meses o alfabeto "tão bem que o menino sabia repeti-lo

de cor também de trás pra frente" e por dezoito anos e onze meses um livro, que decorou de modo a sabê-lo até de trás para frente.

À escola do mestre Thubal Oloferne se acrescenta, em seguida, a obra dos Sorbonagros, isto é, dos professores burros da Sorbonne. E quando o bom mestre Ponocrate recomeçou a educação de Gargântua, teve de ministrar-lhe um grande purgante, para liberá-lo do entulho das velhas noções. Gargântua receberá depois uma sã educação humanística, voltada aos cuidados da mente e do corpo, rica de conhecimentos teóricos e de práticas sobre os ofícios, as indústrias, as ciências "reais", as línguas clássicas, o direito e a moral, sem excluir o trabalho manual.

> "Depois de tudo isso, colocou uma tal disciplina de estudos que não perdia nem uma hora por dia, empregando todo seu tempo nas letras e em outras disciplinas honestas..." (*I, XXIII*).

De manhã, enquanto lhe faziam a toalete,

> "lhe recordavam as lições do dia anterior. Ele mesmo as repetia de cor e as aplicava a algum caso prático relacionado com a natureza humana... Em seguida, durante três boas horas eram-lhe ministradas as lições. Depois disso, saíam, sempre discorrendo sobre os assuntos das lições dadas, e iam passeando até o palamalhar, ou pelos prados, brincando de bola ou exercitando alegremente o corpo assim como tinham antes exercitado o espírito. Cada jogo era feito com toda liberdade...
> Depois, também jogavam cartas, não por jogar, mas para aprender uma centena de divertidas brincadeiras e novas descobertas, através de aplicação de regras aritméticas. Dessa forma é que começou a gostar da ciência dos números... E não somente da ciência dos números, como também das outras ciências matemáticas, como a Geometria, a Astronomia e Música... Também se divertiam a cantar música [ou aprendiam a tocar vários instrumentos]" (*I, XXIII*).

Outras vezes saíam de casa com um jovem senhor de Turena chamado Ginasta, o escudeiro, que os instruía na arte de cavalgar, na caça e na natação. E, quando chovia, ficavam em casa exercitando-se na arte da pintura e da escultura e — o que merece relevo — visitando as oficinas dos artesãos:

> "E iam também ver como se temperam os metais, como se fundem as peças de artilharia; ou iam visitar os lapidários, ourives e incisores de pedras preciosas, os alquimistas e os cunhadores de moedas, os tecelões de tapetes, de panos ou veludos, os relojoeiros, os vidraceiros, os estampadores, os fabricantes de órgãos, os tintureiros e outros tipos de artesãos. Dessa forma, dando sempre uma boa

gorjeta, aprendiam e examinavam a indústria e as invenções dos vários ofícios" (*I, XXIV*).

A estes ofícios se acrescentam os de droguistas, herboristas, boticários e outros. Talvez esta seja a parte mais inovadora da utopia de Rabelais, que será lembrada por Campanella, Locke e Rousseau, mas, sobretudo, será utilizada por Diderot na elaboração dos verbetes da grande *Enciclopédia.* A relação instrução-trabalho assume aqui, pela primeira vez, o caráter não de moralidade (nem de esnobismo *ante litteram*), mas de verdadeira pesquisa na aquisição de uma habilidade operativa concreta, embora os protagonistas sejam senhores que não exercerão o ofício como ofício. O particular das gorjetas lembra que as artes costumavam proteger rigorosamente o seu "segredo", que aqui aparece vulnerável. Os séculos posteriores se encarregarão de seguir este caminho a grandes passos. Vejamos o programa positivo de estudos proposto por Rabelais:

> "... Proponho e quero que aprendas com perfeição as línguas: primeiro a grega, como estabelece Quintiliano; em seguida, a latina; e depois a hebraica, para as Sagradas Escrituras, assim como a caldéia e a árabe; que formes teu estilo, quanto à grega, sobre Platão, quanto à latina, sobre Cícero. Que não haja história que, com o auxílio da cosmografia, tu não consigas ter sempre em mente. Das artes liberais, geometria, aritmética e música, já te fiz saborear os princípios quando ainda eras pequeno, na idade de cinco a seis anos; prossegue agora nas demais artes: que saibas da astronomia todas as leis, mas deixa a astrologia adivinhatória e a arte de Lullus, que são mentira e vaidade. Do direito civil, quero que tu saibas de cor os textos melhores e os confiras com a filosofia. Quanto aos fatos naturais, dedica-te com toda diligência ao seu conhecimento: não exista mar, rio ou fonte dos quais tu não conheças os peixes; e nada escape ao teu conhecimento: todos os pássaros do ar, todas as árvores das florestas com seus arbustos e frutos, todas as ervas da terra, todos os metais sepultados no fundo dos abismos, e as pedras preciosas de todo o Oriente e dos países do Sul..." (*II, VIII*).

Outras páginas curiosas de minuciosa informação sobre os aspectos sérios ou cômicos da vida escolar, das relações educativas, do conteúdo da instrução, vamos encontrá-las, no fim do século, naquele singular polígrafo que foi Tommaso Garzoni. As mais de quatrocentas páginas duplas, densíssimas, da sua *Piazza universale di tutte le professioni del mondo* (1595), contêm, entre tantos capítulos dedicados a centenas de ofícios intelectuais e manuais, alguns sobre os mestres do ábaco, os acadêmicos, os professores de antiguidades ou antiquários, os aritméticos, os matemáticos, os doutores em leis, os livreiros, os mestres de

ciências e costumes, os religiosos, os teólogos, os gramáticos e pedantes, os filósofos, os escrivães, os retores, os professores de línguas, os tutores, os professores de memória etc., sobre os quais ele coletou informações em mais de 1.200 autores antigos e modernos, além de sua vasta experiência pessoal. É uma extravagante mina de notícias que seria digna de ser lembrada entre as mais importantes *Summae*, se não fosse perturbada, além de por uma absurda mania de completude, também pela objetiva incerteza ou ambigüidade de sua atitude, que ora leva tudo a sério e ora brinca com erudita ociosidade a respeito de tudo e de todos.

Eis, por exemplo, como, nas comédias quinhentistas, ele nos mostra

> "os pedagogos... levar consigo os adolescentes pelas estradas, ensinando-lhes os temas e as concordâncias";

e comenta que isto remonta, talvez, aos antigos romanos, que

> "estabeleceram públicos honorários para os gramáticos, ordenando-lhes por edito que ensinassem até nas encruzilhadas da estrada..." (*De grammatici et pedanti. Discurso IV, p. 39*).

E adverte

> "que não existe coisa mais prejudicial ao bem dos jovens do que odiar os mestres, fugindo da escola, especialmente pelo fato de encontrá-los terríveis e severos. Deixam, portanto, os pais, escondem-se na casa de parentes, ficam brincando atrás dos muros, rondando pelas praças, escutando os saltimbancos; entram nos conventos dos Religiosos para fazer mil matérias e, como vagabundos, não param e não têm sede permanente em nenhum lugar, fugindo da escola mais do que o demônio da Cruz, e da presença do mestre como da cara de uma serpente (*De' maestri delle scienze, et costumi, e de' Putti, che vanno a scuola, e de' Dottori di studio, di Scolari di Studio. Discurso CII, p. 313*).

E poderíamos continuar. Mas é preferível lembrar esta paradoxal lista dos jogos proibidos que as crianças fazem na escola:

> "E saibam as crianças que estes são seus vícios e defeitos: vozeirar nas escolas, quebrar o silêncio na ausência do mestre, dar socos a quem observa o regulamento, fazer caretas durante o coro, espiar na sala de estudo, comer castanhas às escondidas, brincar de pique-esconde, ou de primeiro e segundo com Virgílio e Cícero; brincar de trinta-e-um, fazer barquinhos de papel, caçar moscas e prendê-las em cartuchos de papel, caçar grilos para fazê-los cantar durante a aula, trazer petecas para fazê-las voar, guardar chapinhas

de chumbo na sacola para brincar, ficar pintando flores, fazendo pálios para correr, rabiscando os Donatos, pintando cabeças nos Guarinos, rasgando o Cato para não estudá-lo, mordendo aquele que o leva a cavalo, pedir toda hora para ir *ad locum* ou *ad mictum* (banheiro), colar uma folha de figo na cadeira do mestre, esconder-lhe a vara magistral, recitar todos os imitadores de Ariosto no lugar das epístolas de Ovídio, sair da escola como capetinhas soltos, empurrar-se um ao outro como moleques; correr pelos muros fazendo mil loucuras, dar comida aos sapos em vez de estudar, atormentar as cobras no lugar de ler, arrancar as frutas e as flores dos outros quando se vai às indulgências, quebrar a cabeça uns dos outros por mil coisas à toa, perder tempo brincando de pinhão, de cabra-cega, de 'pandolo' ou de 'barónzola', de 'età dritta', de 'piastrelle' e de outras semelhantes bobagens. Ora, são estas coisas que fazem desesperar os pais, gritar as mães, enervar os mestres; é por isso que recebem chicotadas com o chicote curtido no vinagre, varadas com a vara de espinho branco, cascudos na cabeça, bofetões na cara, pontapés no traseiro, socos na dianteira e uma 'buona mano' no dia de São Silvestre" (*Ibidem, 315*).

A este elenco paradoxal, que nos lembra um pouco Rabelais (o elenco dos jogos de Gargântua) ou o *Onomastikon* de Pólux, poderíamos acrescentar um outro elenco, o das malandragens dos goliardos, tema sempre vivo desde os tempos egípcios; mas deixamos a iniciativa ao leitor curioso.

Também o grande Shakespeare, em seus dramas, freqüentemente se refere à escola, aos mestres e aos escolares, perpétuo símbolo de situações e de figuras ridículas. Em dois dramas, o *Henrique V* e *As alegres comadres de Windsor*, ele renova a antiga paródia da aula. Eis o diálogo entre a mãe, o pároco-mestre e o aluno, presenciado por uma velha rufiona, na comédia *As alegres comadres de Windsor*:

"*Senhora Page* — ... Preciso levar meu filho para a escola... Olha, está chegando justamente o professor dele. Parece ser o seu dia de folga.
(Entra *sir* Hugo Evans.)
Senhora Page — Bom-dia, *sir* Hugo. Não tem aula hoje?
Evans — Não; o senhor Slender conseguiu permissão para que as crianças pudessem brincar.
Senhora Quickly — Que Deus o abençoe!
Senhora Page — *Sir* Hugo, meu marido diz que meu filho não aprende nada daquilo que lê no livro. Por favor, faça-lhe alguma perguntinha de gramática.
Evans — William, aproxima-te. Levanta a cabeça. Muito bem!
Senhora Page — Vamos, meu filho. Levanta a cabeça e responde ao mestre, sem medo.

Evans — William, quantos números tem o nome?

William — Dois.

Senhora Quickly — Mas olha!, pensava que fossem três. Não se diz 'trinus est perfectus'?

Evans — Cale-se! Não foi interrogada. Como se diz 'belo'

William — 'Pulcher'.

Senhora Quickly — Pulgas? Que horror! Deus me livre!

Evans — É muito simplória, minha senhora. Cale-se! William, o que é 'lapis'?

William — Uma pedra.

Evans — E como se diz pedra?

William — Seixo.

Evans — Não, é 'lapis'! Não esqueças, não! Grave-o na memória.

William — 'Lapis'.

Evans — Muito bem. Tens memória de ferro. E os artigos, de onde têm origem?

William — Os artigos são tirados dos pronomes e são declináveis: 'Singulariter nominativo: hic, haec, hoc'.

Evans — 'Nominativo hig, hag, hog'. Presta atenção! Genitivo: 'huius'. Acusativo...

William — Acusativo, 'hinc'...

Evans — William, procura lembrar; acusativo 'hung, hang, hog'.

William — 'Hunc, hanc, hoc'...

Evans — Agora um exemplo das declinações dos pronomes.

William — Esses, sim, que esqueci.

Evans — Bem, são 'qui, que, quod'. Ora, se esqueces os quis, os ques e os quods, mereces um castigo. Mas, vai, vai brincar um pouco.

Senhora Page — Parece-me mais preparado do que pensava.

Evans — Tem boa memória, tem memória de ferro. Até logo, Senhora Page.

Senhora Page — Até logo, bom *sir* Hugo!"

Em *Romeu e Julieta* a escola é o oposto do amor. Vejam estes dois versos, de grande força evocativa:

> "Amor corre para amor, como as crianças fogem da escola;
> mas amor se afasta do amor com olhos tristes, como criança
> quando vai à escola" (*Ato II, cena 2*).

Naturalmente, folheando a literatura dos vários países, poderíamos encontrar muitas outras páginas de sátira sobre a escola e seus mestres e muitos testemunhos sobre as malandragens dos alunos. Lembre-se, entre outros, o *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen

(1668), uma espécie de pícaro da Guerra dos Trinta Anos, onde se conta a história da sua primeira instrução, custeada por um eremita, com um alfabeto escrito em casca de bétula em caracteres de imprensa; mas aí se narra sobretudo a *paideía* do seu colega de aventuras, Olivier, organizador das mais malcriadas brincadeiras escolares:

> "Durante o verão, apanhava grilos nos campos e os levava, às escondidas, para a escola, onde cantavam para nós uma linda serenata; durante o inverno, roubava poeira de heléboro e a espalhava no lugar onde costumavam castigar os meninos, de modo que, se algum obstinado se rebelasse, como acontecia freqüentemente, a minha poeira se levantava para o ar e me proporcionava um belíssimo passatempo, fazendo todo mundo espirrar" (*IV, XVIII*).

Mas isso é nada, porque ele costumava também esconder cagalhões frios na almofada do mestre, aguardando que se aquecessem; brincadeira semelhante fazia parte dos costumes de Panurge, que, segundo Rabelais, colocava-os, porém, nos barretes dos reitores da universidade e dos teólogos. Isso nos leva a pensar numa outra alegre constante da história da educação.

Mas *paulo maiora canamus* (mas, falemos de coisas mais importantes). Prosseguindo no século de Garzoni e de Grimmelshausen, podemos concluir esta resenha de irreverentes sátiras com duas deliciosas paródias do ensino elementar e dos diplomas universitários: a primeira se encontra no *Burguês gentil-homem* (1670) e a segunda no *Doente imaginário* (1672), de Molière.

No primeiro texto assistimos inicialmente a uma verdadeira briga entre os mestres de dança e música, de armas e de filosofia, todos querendo estabelecer a supremacia das respectivas especializações: é uma espécie de "batalha das faculdades". A cena sucessiva com o mestre de filosofia (isto é, das artes liberais, começando pela gramática, das quais a filosofia é o cume), em forma de paródia, nos leva a conhecer qual seria o seu ensino. Verificado que M. Jourdain já sabe ler e escrever, o filósofo lhe propõe prosseguir com o estudo ou da lógica, mostrando-lhe as fórmulas em uso para fazer deduções corretas: "*Barbara, Celarent, Darii, Ferio, Baralipton etc.*", ou com a moral ou a física; mas no final volta à ortografia, que na verdade é uma ortoepia, já que se reduz ao ensino da pronúncia das vogais:

> "*Mestre de filosofia* — ... Há cinco vogais ou vozes: A, E, I, O, U.
>
> *M. Jourdain* — Entendi.
>
> *M.* — A voz A se forma abrindo bem a boca: A.
>
> *J.* — A, A. Assim.
>
> *M.* — A voz E se forma aproximando a maxila inferior à superior: A, E.

J. — A, E; A, E. Puxa, que bonito!

M. — E a voz I aproximando-se ainda mais as maxilas uma à outra, e os dois ângulos da boca para as orelhas: A, E, I.

J. — A, E, I, I, I, I. Muito bem, Viva a ciência!" (*Ato II, cena VI*).

E a cena prossegue com as demais vogais, as consoantes e as sílabas.

Esse tipo de paródia segue a linha de uma tradição que, como vimos, começou com a *Grammatiké tragoedìa* de Cálias. Esse burguês que se entusiasma pela descoberta das vogais, e fica todo feliz de poder falar em prosa, é uma paródia não somente do burguês *parvenu*, mas especialmente dos métodos tradicionais do ensino elementar.

A outra paródia diz respeito à universidade e seus diplomas. Incentivado pelo *Arrêt burlesque* do seu amigo Boileau contra a faculdade de teologia, Molière segue-lhe o exemplo, parodiando, porém, a medicina, menos perigosa de ser abordada; e sua comédia se conclui com a burlesca cerimônia da formatura em latim macarrônico (é claro, misturado com o francês e não com o ítalo-lombardo de Folengo):

"*Presidente*
Sapientíssimos doutores,
Da Medicina professores,
Em assembléia aqui reunidos;
E vós, outros senhores,
Fiéis executores
Das sentenças da faculdade,
Cirurgiões e boticários,
E toda a comitiva,
Saúde, honra e prata
E muito bom apetite...
É nosso princípio sábio,
Bom senso e prudência,
Trabalhar com afinco,
Para bem conservar
Nosso crédito, fama e honra;
E cuidar de receber
Em nosso douto corpo
Somente pessoas capazes,
E dignas de ocupar
Estes honrosos lugares.
É por isso que estais aqui reunidos;
E creio que encontrareis
Digna matéria para médico
Neste homem, sábio em tudo,
Que entrego às vossas capacidades

Para ser interrogado
E profundamente examinado".

Segue-se o exame propriamente dito: alternadamente, um doutor após outro faz ao bacharel um quesito médico, sobre como curar esta ou aquela doença, e a resposta é sempre a mesma (após ter afirmado que o ópio faz dormir porque possui a *virtus dormitiva)*; a última pergunta dirigida ao bacharel é a mais insidiosa de todas:

"*Quinto doutor*:
Mas, se a doença 'opiniatria'
não quiser sarar,
o que farás com ele?

Bacharel:
Dar-lhe-ei um clister,
Depois, sangrá-lo-ei,
Em seguida, purgá-lo-ei.
E depois ressangrá-lo, repurgá-lo e reclisterá-lo".

E o coro dos doutores repete a imutável aprovação:

"Muito bem, muito bem, muito bem.
É digno, é digno de entrar
No nosso corpo de doutores".

Depois disso, o novo doutor é convidado a jurar fidelidade ao estatuto, prescrevendo sempre os remédios tradicionais, *maladus dût il crevare* (mesmo que o doente morra), e o presidente o consagra:

"Eu, com este barrete
Venerável e douto,
Te dou e concedo
A virtude e o poder
De medicar,
De purgar,
De sangrar,
De furar,
De cortar,
De castrar,
De matar
Impunemente por toda a terra".

Em seguida, o neodoutor pronuncia o seu discurso de agradecimento, com erros gramaticais ainda mais colossais, afirmando que seus mestres lhe deram mais do que lhe deram a natureza e o pai.

"A vós, a vós eu sou devedor,
Mais do que à natureza e a meu pai.
A natureza e meu pai
Me fizeram homem;
Mas vós me fizestes,
o que é bem mais,
Me fizestes médico:
Honra, favor e agradecimento
Se imprimam neste coração
E durem pelos séculos."

A cena se conclui com o balé final dos médicos e farmacêuticos, que auspiciam ao neodoutor sucesso infinito:

"Que todos os seus anos
Lhe sejam bons
E favoráveis,
E nunca tenha
Pestes e sífilis,
Febres e pleurisias,
Fluxos de sangue e disenteria!

Coro:
Viva, viva, viva, viva cem
vezes viva,
O novo doutor que fala tão
bem!
Mil e mil anos coma e beba.
E sangre e mate!".

Depois dos exames de Dante no paraíso, estes de Molière deslocam um pouco o alvo. Aqui, à parte o folguedo, nos defrontamos com dois aspectos característicos da crise cultural do fim do Seiscentos: de um lado, a decadência universalmente constatada da universidade como centro de cultura, e de outro, a iminente explosão da *quérelle des anciens et des modernes*. Molière, ao culto servil de Aristóteles, Hipócrates e Galeno, que permanece imutável nas universidades, contrapõe os progressos científicos e práticos das *gens de maintenant*.

Mas outros proporão os sonhos do amanhã.

4. *A utopia*

A sátira, como dissemos, é o pressuposto ideal, embora nem sempre cronológico, daquelas projeções que, pelo título da obra do inglês Thomas Morus, o primeiro autor do gênero, chamou-se "utopia", isto é, que não existe em nenhum lugar. Na realidade, a utopia escolástica de Morus é um tanto prudente: não são muitos aqueles que se destinam ao estudo, embora todas as crianças sejam instruídas nas letras e aos adultos sobre tempo para estudar; além disso, os utopistas aprendem as ciências na sua própria língua (uma polêmica contra o latim); quanto ao restante, "no campo da música, da dialética, nas ciências matemáticas e na geometria, eles fizeram as mesmas descobertas dos nossos antigos" (*132-133*). Interessante a proposta de uma certa instrução quanto ao trabalho agrícola e artesanal:

> "Ocupação comum a todos é a agricultura... todos aprendem durante a meninice, parte na escola, onde se ensinam seus preceitos, parte nos campos próximos às cidades, aonde as crianças são levadas para se divertirem... Além da agricultura..., cada um aprende um ofício, uma arte, de acordo com a sua inclinação...; e não somente os homens, mas também as mulheres. A maioria aprende a arte do pai, para a qual por natureza se costuma ter propensão... Os utopistas... destinam ao trabalho não mais do que seis ho-

ras... a fim de utilizar o tempo que sobra do trabalho material em alguma ocupação preferida conforme os próprios gostos. Muitos dedicam estas horas ao estudo das letras" (*Cap. IV, Artes e ofícios*).

Existem, porém, "cidadãos aos quais é dada pelo povo permissão de se dedicarem aos estudos em tempo integral", e aqueles que têm melhor aproveitamento são selecionados, "liberados do ofício e admitidos na ordem dos literatos" (*ibidem*). Trata-se, como se vê, de propostas iluminadas, visando associar prudentemente estudo e trabalho numa sociedade agrícola, em que as letras são elemento de lazer intelectual e de fortuna social.

Depois de Morus, as utopias tiveram um grande desenvolvimento e acentuaram o seu caráter de "utópico" (Rabelais, uns vinte anos depois, imaginaria Gargântua escrevendo a Pantagruel sobre a Utopia). No início do Seiscentos encontramos outros exemplos insignes dessas novas utopias, onde a educação ocupa grande espaço, especialmente a *Cidade do Sol*, de Tomás Campanella, e a *Nova Atlântida*, de Francis Bacon.

Os cidadãos da Cidade do Sol, de Campanella, criticam fortemente o ensino "servil" da gramática e da lógica aristotélica; no lugar dessas coisas mortas, ensinam as ciências, a geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes da cidade, de modo que as crianças aprendam-nas "sem enfado, brincando". A sua educação é, diríamos hoje, universal e pluridisciplinar, para que nessa base cada um possa escolher a sua atividade de acordo com suas próprias aptidões:

> "E todos são educados em todas as artes. Após os três anos, as crianças aprendem a língua e o alfabeto nas paredes, caminhando em quatro turnos; quatro anciãos as guiam e as ensinam, depois fazem-nas brincar e correr, para que se tornem fortes... até os sete anos; e levam-nas a visitar as oficinas das artes, costureiros, pintores, ourives etc., observando suas inclinações. Aos sete anos começam a freqüentar as aulas de ciências naturais, todos; de fato, são quatro leitores para cada lição e em quatro horas as quatro turmas são atendidas; enquanto alguns exercitam seu corpo ou atendem aos serviços públicos, outros estão assistindo às aulas. Em seguida, todos passam para as matemáticas, medicinas e outras ciências, verificando-se muita disputa e concorrência entre eles. E cada um torna-se oficial (profissional) daquelas ciências ou daquelas artes mecânicas, onde tem maior proveito ou que ele espontaneamente escolhe... E vão também aos campos para aprender os trabalhos da terra e o pastoreio dos animais; e quanto mais arte cada um aprende, tanto melhor para ele: isto é considerado algo altamente nobre. Lá eles zombam de nós, que chamamos os artesãos de ignóbeis e de nobres àqueles que não aprendem nenhuma arte, ficando sempre ociosos".

É uma página genial: uma das mais profundas e inovadoras até agora lidas, e tal que lembra Rabelais. A universalidade do conteúdo da instrução, o seu caráter moderno e científico, a didática revolucionária, a articulação da instrução com o trabalho, a importância do trabalho agrícola, sempre marginalizado na reflexão dos filósofos e pedagogos, o reconhecimento da nobreza do "fazer" são motivos que revolucionam a tradição pedagógica e mereceriam uma análise mais profunda.

Mas talvez valha a pena ver mais uma vez Campanella, que repropõe suas utopias ao cardeal Odoardo Farnese, numa carta de 1606, após ter sofrido na prisão pelas suas "extravagâncias"; comparando o que diz aqui com os projetos da *Cidade do Sol*, temos a medida do seu contraditório utopismo:

> "Prometo, sob pena de ser cortada minha mão se eu mentir...
> 8.° Ensinar filosofia natural e moral, lógica, retórica, poética, política, astrologia, medicina, cosmografia no espaço de um ano a todos os intelectos aptos a aprender, na maneira mais admirável, fazendo com que o próprio mundo sirva de livro e de memória local: e se tornem peritos mais na ciência das coisas que das palavras e superem qualquer outro que há dez anos esteja versado nos estudos comuns etc.
> 9.° Recompor todas as ciências naturais e morais, baseando-as na Bíblia e nos santos Padres, para libertar a juventude da doutrina grega, joio do Evangelho e alimento da impiedade deste século, que obscurece e esvai as mentes, como predisse Catão; e nelas irei além de Aristóteles e Platão para atingir a certeza, a verdade, a facilidade, a piedade e a eficácia com provas baseadas nos sentidos e confirmadas pela luz divina.
> Além disso, prometo as seguintes coisas como prováveis, sob pena de perder a honra de literato, se todas não se verificarem:
> 1.° Construir para o rei um cidade admirável, salubre e inexpugnável, que, só ao contemplá-la, se aprendam historicamente todas as ciências..."

O corte da mão, a honra do literato, a exaltação da ciência, como também a volta à Bíblia, o anti-helenismo e a ilusão panpedagógica são todos elementos em si contraditórios, que nos alertam sobre o quanto é difícil inovar sem extravagâncias.

Outro grande protagonista, bem mais moderno, é Bacon, cuja crítica sobre os erros tradicionais, a insistência sobre a experiência concreta e a pesquisa sobre uma nova classificação das ciências são ainda válidas. Sua utopia positiva é caracterizada pela proposta de uma "casa de Salomão", "dedicada ao estudo e à observação das obras e das criaturas de Deus", para a qual evoca uma passagem da Bíblia em que Salomão é exaltado pelos seus conhecimentos científicos (XVI). Entre as suas tarefas ele cita um "inventário das riquezas humanas", propon-

do um conceito produtivo da ciência, que depois será amplamente desenvolvido. Ao contrário de Morus, em Bacon são os habitantes da *Nova Atlântida* que instruem o viajante europeu:

> "Muitas artes mecânicas, por vós ainda desconhecidas, nos são... familiares... Que dizer dos nossos laboratórios científicos?... Falta-me ainda falar das nossas instalações mecânicas, onde se fabricam e se montam máquinas e engenhos para qualquer tipo de movimento ou impulso... Nem posso esquecer os nossos institutos de matemática... E, por fim, dir-te-ei que temos também o Instituto dos monstros e dos prodígios" (*44, 46, 50, 51, 52*).

E têm "irmãos" destinados à pesquisa, que viajam, anotando experiências e invenções, quer de mecânica quer de ciências liberais, e fazem novas tentativas, sistematizando-as em "observações maiores, aforismos e axiomas" (*53, 61*). Mas o mais importante é que

> "... como é óbvio, e de acordo com as exigências de nossa organização, temos os noviços e os aprendizes para assegurar uma sucessão contínua de estudiosos e experimentadores..." (*64*).

Eis a imagem de uma nova sociedade, revolucionada, como ele salienta, por três grandes invenções, duas das quais já mencionadas por Rabelais: imprensa, bússola e pólvora para tiro, que condicionaram a difusão da cultura e a exploração e conquista da terra. É a futura sociedade industrial, onde ciência e técnica predominam e mudam o mundo, com suas academias como centros de pesquisa científica, que se opõem às universidades. Mas, para mudar o mundo, Bacon tinha outras receitas muito curiosas, que se referem à escola; eis o que escrevia em 1584 à rainha Elisabeth, para solucionar o conflito entre católicos e anglicanos:

> "Quanto aos mestres de escola (seus lamentáveis e piedosos abusos que podem ser identificados com facilidade, dado que a maioria dos papistas é constituída de jovens), Vossa Majestade pode fazer, não somente uma piedosa e santa coisa, determinando que os pais de cada condado enviem seus filhos para serem educados na virtude e na religião em um lugar *ad hoc* destinado, mas pode também (se aprouver a Vossa Majestade) pôr em prática uma notável estratégia usada por Sertório na Espanha (que agora me veio à lembrança e me permito apresentar a Vossa Majestade), escolhendo lugares dignos e convenientes a eles e tais que possam ser certamente devotos a Vós; e por este meio os tereis, sob o pretexto da educação, como reféns da fidelidade de todos os pais que tenham um certo poder na Inglaterra".

Também aqui, como em Campanella, o acidental e o ardiloso misturam-se numa forma estranha ao essencial e eterno. Encontraremos outros exemplos destes impasses misturados com as idéias dos renovadores.

Ilusões semelhantes encontram-se em outros utopistas, de várias confissões religiosas: no *Pilgrim's Progress*, de Bunyan, na *Christianopolis*, de Alsted, no *Turbo*, de Andreae e também no *Memoriale*, que Ratke enviou em 7 de maio de 1612 à dieta imperial de Frankfurt propondo uma escola que ensinasse todas as línguas, artes e ciências e criasse uma língua nacional única. Todos estes são precursores imediatos e mestres do grande Comenius, no qual encontraremos também temas incontrolavelmente utópicos e milenaristas, junto a formulações e propostas de grande concretude.

Campanella e Bacon (como também Giordano Bruno) serão o quadro de referência constante para os pedagogos inovadores do Seiscentos, o século das utopias especificamente pedagógicas. São dois pensadores muito distantes um do outro: o primeiro, misticamente absorvido em sonhos nebulosos, embora católico e inimigo acirrado dos reformadores, pode ser chamado um "sectário" (isto é, pertencente a uma seita de minoria religiosa); o segundo, realisticamente vigilante e ancorado à realidade do mundo.

5. *A aliança pedagógica dos "sectários" e revolucionários*

Será possível falar agora de uma "grande aliança" entre estes "sectários" utópicos, os rigorosos representantes da nova ciência, e os revolucionários da nova burguesia?

De um lado as minorias nacionais e religiosas, oprimidas pela reconstituição do autocratismo do papado e do império, firmemente ligadas a velhas experiências e levadas à crítica radical do presente e à visão exasperada de um futuro diferente; do outro, os representantes daquelas revoluções que, nos Países Baixos e na Inglaterra, levaram ao poder no plano nacional a grande burguesia capitalista dos armadores, dos mercadores, dos banqueiros, perante cujos empreendimentos abre-se então o mundo inteiro e aos quais pertence o futuro. No atormentado período da Guerra dos Trinta Anos (1618-48), que dilacera política e religiosamente o Império, e da revolução inglesa (1642-58), que marca a definitiva passagem do domínio de classe no âmbito de uma grande nação, as minorias perseguidas do Império encontram compreensão, acolhida e proteção especialmente nos Países Baixos, na Inglaterra e na Suécia. Entre estes exilados perseguidos estava Jan Amos Comenius, em cuja obra se sintetiza o velho e o novo da pedagogia.

A reelaboração de toda a enciclopédia do saber, *orbis scibilium*, e a sua sistemática adequação às capacidades infantis são o grande tema da pedagogia de Comenius, que ele considera como parte da obra de

regeneração de toda a sociedade humana. No seu escrito mais amadurecido, e também mais fantástico, já no título ele convoca para uma "consulta universal" a fim de discutir a reforma de toda a condição humana (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*), e alerta para não separar o problema da cultura e da educação do problema da política e da religião:

> "Considerem-se juntas todas as coisas: cultura, política, religião" [*Sumantur omnia simul: eruditio, politia, religio*] (*I. 27*).

Seu projeto, baseado na exortação de Cristo: "Ide e ensinai todos os povos", propõe uma escola para a vida toda (desde o seio materno até à morte), que, dividida em oito graus, ensine *tudo a todos totalmente*. Iniciara com uma *Janua*, retomando o nome do manual medieval que voltara a ser usado nas escolas católicas; uma *janua linguarum* que, partindo da língua materna, procurava todo o saber e que logo se tornou a *janua rerum*, porta das coisas, passando das *artes sermocinales* para as *artes reales*; em seguida, projetou um *templo da sabedoria* e, enfim, uma *pampedia*, ou instrução universal para todos.

Isto pressupunha uma nova sistemati ação de todo o saber (era o problema do século), que Comenius tentou de vários modos. Seu projeto, inicialmente muito livresco, foi se enriquecendo de temas práticos, baconianos, com a rejeição das "especulações muito aéreas", a abordagem da prática, a experimentação concreta das coisas, o uso mecânico e prático das ciências, e com a sugestão para se freqüentar os estaleiros navais e até os lugares de comércio e de câmbio, visando não somente pensar e falar, mas também agir e negociar: a seqüência da *ratio*, *oratio*, *operatio*, de certo modo já entrevista por Platão.

No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas; e da *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem "ativamente" os personagens da história.

Entre os numerosíssimos escritos de Comenius, referentes tanto à didática das línguas e das ciências como à organização das escolas, ou ao plano mais ambicioso de uma reforma geral partindo da reforma escolar, é oportuno citar algumas páginas sobre este problema mais amplo, embora normalmente menos focalizado. No livro *Panorthosia* (correção ou reforma universal), o sexto da sua *Consultatio catholica*, ele explica por que se deve logo iniciar pela reforma escolar:

> "Vou agora explicar por que entre nós, em vez de criar, é preciso reformar as escolas. De fato, na Europa, multiplicaram-se com

tanto fervor como nunca em qualquer tempo e lugar, procurando cada Estado (na Alemanha e na Bélgica em cada província) ter a sua academia; e as escolas privadas nem se contam...

2. Mas por que uma profunda reforma de todas as coisas deve ser precedida por uma reforma das escolas?

5. Não é possível levar o mundo para melhores costumes de nenhuma outra maneira, a não ser pela reforma da juventude. Fora desta reforma, é uma verdadeira perda de tempo querer reformar as demais coisas, como perder todo o Magistério da Igreja e toda a Política.

6. ... Toda a esperança de um mundo melhor está baseada unicamente na educação da juventude e, portanto, nas escolas retamente instituídas.

8. Uma outra razão para apressar uma adequada organização das escolas é fazer com que não se apague novamente a luz que Deus se digna acender neste último século e, até mais, que seu esplendor se difunda e se dilate até os confins da Terra.

9. ... Com Deus, veremos a luz intelectual da *Sabedoria* projetar com força seus raios das escolas para a Igreja, para os Estados e para o mundo inteiro, e tornar tudo maior, mais bonito, melhor e mais ameno" (*Cap. XXII*).

O catálogo de suas obras compreende páginas muito variadas: sátiras, utopias, regulamentação das escolas, manuais e livros filosóficos. Lembramos *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*, onde satiriza o nocionismo dos glutões e conformistas pedantes que, devorando tudo aquilo que encontram nos livros, ou até pendurando ao pescoço ou às costas bolsas cheias de "vocabulários, dicionários, léxicos, prontuários, florilégios, lugares-comuns, apostilas, concordâncias, herbários etc.", acabavam por entulhar a mente e perder o juízo. Um motivo que não é novo nem raro na sátira e crítica à escola e aos seus métodos. Por outro lado, ele próprio está fortemente interessado em manuais, compêndios e dicionários, na ilusão de poder sistematizar o saber de uma vez por todas e poder ensiná-lo às crianças puerilmente (*pueriliter*): e, na verdade, seus esforços não podem de modo algum ser desprezados. Por exemplo, a sua última obra do gênero, que ficou incompleta, o *Léxico científico enciclopédico*, ou *Livro dos livros* ou *Biblioteca portátil*, propõe em ordem alfatética a verdadeira definição de todas as coisas que se podem e se devem saber (que explicam tudo aquilo que diz respeito à íntima constituição de tudo).

Por outro lado, a freqüente analogia a máquinas modernas, imaginando, por exemplo, a escola como uma "tipografia vivente" (*Typographeum vivum* é o título de um dos últimos dos seus escritos), pela qual imprimir, como um livro, os conhecimentos na mente das crianças, é indicativa da sua atenção para as minúcias da didática e as visões milenaristas, como também para o moderno desenvolvimento da técnica.

Quanto à sua atividade de organizador de escolas, é preciso lembrar sua iniciativa de Blatny Potok, na Hungria, para a qual escreveu suas *Leges scholae bene ordinatae* (Normas para uma boa organização da escola), onde encontramos os frutos de uma experiência acumulada durante séculos em vários países, para regulamentar o comportamento dos alunos, seu relacionamento com os mestres, a responsabilidade dos pais, não somente no campo da instrução escolar, mas também em situações análogas, como a da aprendizagem profissional ou da vida religiosa em algum mosteiro. De modo particular, suas *Leges* podem ser comparadas aos "estatutos" de tantas universidades ou "colégios", que o espaço não nos permite citar: do estatuto da Universidade de Toulouse de 1229, ao Collège de Reims de 1245, ao da Universidade de Paris de 1350, ao do Winchester College de 1382, ao do colégio de Montaigu de 1502, e assim por diante. Observou-se justamente, também, a semelhança das *Leges* comenianas com os regulamentos das escolas cenobiais polonesas, bielorrussas ou ucranianas dos séculos XVI e XVII: um sinal de uma continuidade e de uma uniformidade que vai além dos confins territoriais aos quais normalmente limitamos nossa pesquisa. Eis algumas linhas do *Regulamento das escolas cenobiais de Leópolis*, de 1586, adotado também pelas escolas cenobiais de Lodz, de 1624, e em seguida algumas linhas muito semelhantes das *Leges* comenianas:

> "Ordenamento escolar das escolas cenobiais de Leópolis (1586). Art.1. Todo aquele que se apresenta para confiar um filho ou outro para sua instrução deve trazer consigo um ou dois de seus vizinhos... e fazer perante o mestre um compromisso sobre a instrução e seu regulamento, de acordo com este registro aqui abaixo transcrito; este registro lhe deve ser lido desde o início, a fim de que saiba de que modo instruirão o seu filho e não transgrida os costumes estabelecidos, mas com todos os meios ajude o menino na instrução, exortando-o a obedecer ao mestre, como a um verdadeiro pai que deseja ver o seu trabalho coroado de muita alegria e muitos frutos. Em seguida, conforme o costume, registrará seu nome na lista. Veja-se também o art. 19 do 'Regulamento escolar', que estabelece, quer nos estatutos de Leópolis quer nos de Lodz, as normas sobre como o pai pode tirar o filho da escola: ele deve tirá-lo não de longe e nem por intermédio de outros, mas pessoalmente e na presença daquela ou daquelas duas pessoas, em cuja presença o confiou para a instrução, de modo que, procedendo contra o regulamento, não faça injúria nem ao aluno, nem a si mesmo, nem ao mestre, tirando-lhe o aluno sem explicar o motivo..."

E eis as disposições análogas que encontramos nas *Leges* comenianas:

> "XIV. Normas a serem observadas pelos pais e tutores que confiam jovens à nossa escola.

1. O prejudicial costume, há tempo em uso, de começar a freqüentar uma escola para logo em seguida abandoná-la, de iniciar e em seguida interromper um curso de estudos, sem nada concluir seriamente e nunca chegar a uma verdadeira cultura, exige um freio e disposições de excepcional rigor. São necessárias, portanto, disposições no sentido de que todo aquele que pretende confiar-se à nossa organização escolar ou iniciar nos estudos um filho ou outra criança a ele confiada não deverá ser aceito se não se empenhar a observar pontualmente as normas disciplinares preestabelecidas. A fórmula desse compromisso, a ser contraído antes da inscrição do aluno, será a seguinte:

1) Eu, de minha livre e plena vontade, confio meu filho ao mestre desta escola, a fim de que seja formado nas belas-letras, nos corretos costumes e nos princípios da religião;

2) Empenho-me a deixá-lo nesta escola para que cumpra o curso de sua formação cultural, sem levá-lo alhures;

3) Nunca lhe permitirei, exceto em casos raríssimos, que ele se afaste dela, para que possa progredir sem interrupção;

4) Se isso acontecer por uma particular e imprescindível necessidade, comprometo-me a trazê-lo de volta para a escola no mais breve tempo possível;

5) Se eu agir diversamente e reparar, em conseqüência, um progresso menor e mais lento do que o previsto nos estudos, considerarei culpado disso a mim mesmo e não a eficácia da escola.

Somente depois de ter assumido tal compromisso, o pai assinará o registro de matrícula e o mesmo fará o jovem. Dessa forma ambos ficarão vinculados a uma escrupulosa fidelidade a quanto se comprometeram observar".

Naturalmente, o confronto entre os dois textos poderia ser estendido a todas as demais normas que regulam a vida interna, a disciplina e a didática. Mas, como dissemos, exceto alguma característica peculiar a um ou a outro estatuto, estes são os temas recorrentes, semelhantes àqueles da antiga tradição das *Regulae* monásticas ou dos estatutos das corporações de artes e ofícios. Porque a arte das letras é também uma arte como todas as artes.

Comenius não foi um revolucionário: estava repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava entrando em desuso). Foi um utopista, que achava estar no fim do mundo, *sub mundi finem, ultimo saeculo*; e trabalhava, talvez, mais em vista desse fim do que do porvir do mundo.

6. *Novos rumos e novas idéias*

Com propostas mais concretas para o futuro e temperando seus sonhos ardentes nas águas gélidas da realidade diária, trabalhavam seus amigos na Inglaterra revolucionária. Samuel Hartlib, ardoroso promotor da educação dos pobres, Duri e Petty e Woodward, com várias propostas e atividades, dedicaram-se à reforma e à modernização das escolas, projetando ora um *Gymnasium mechanicum*, ora escolas profissionais onde todos pudessem aprender um ofício e, ao mesmo tempo, receber uma formação cultural semelhante àquela das classes privilegiadas. São projetos e iniciativas, humanitárias e inovadoras ao mesmo tempo, que, não por acaso, a restauração monárquica e conservadora dos Stuart, após 1688, destruirá, mas que os puritanos procurarão manter vivos através das novas escolas de navegação, de comércio e de matemática. É óbvio que os caminhos do futuro são essencialmente estes, e voltarão à tona no estudo dos séculos seguintes.

No entanto, em 1660, após uma gestação de alguns anos, fundava-se a Royal Society, uma academia moderna, quase uma realização da Casa de Salomão auspiciada por Bacon; uma sociedade que se inspirava numa "nova filosofia experimental". Seus fundadores eram doutos que, como se lê no *Memorandum* de 28 de novembro de 1660, consolidando um antigo costume, reuniam-se para ouvir uma palestra apresentada por um deles e seguida por um intercâmbio de idéias. Justamente na primeira reunião se aventou a proposta de fundar um "Colégio para promover a instrução experimental físico-matemática". Onze anos depois também Newton aderia a esse movimento.

O espírito moderno das novas classes dirigentes encontrava sua expressão no pensamento de Locke que, na linha do *Cortegiano* de Castiglione e do *Governor* de Elyot, traçava um projeto de formação não das classes populares, mas do *gentleman*. Quanto às classes populares, ele se preocupa somente em prover as crianças, que vivem dos subsídios paroquiais com base na lei dos pobres (*Poor law*), com escolas de trabalho (*Workhouse-schools*) que preparam para as atividades relacionadas com a indústria fundamental do país, a indústria têxtil da lã, doutrinando-as ao mesmo tempo na religião oficial. Não há nesse espírito moderno a inspiração humanitária dos religiosos, católicos ou pietistas, cuja obra, todavia, quase sempre se reduz a fornecer, à custa da sociedade, uma mão-de-obra menos rude para as novas indústrias, mas há somente o senso prático do *gentleman* que, se não fecha os olhos perante a existência de um problema social, também não fica preocupado por causa dele.

Na França estourava nesses anos (indicamos isso ao falar de Molière) a famosa *querèlle* sobre os antigos e modernos, que levava ao menosprezo das redescobertas humanísticas do mundo antigo e à exaltação das capacidades produtivas e culturais dos modernos. Sem participar diretamente desta *querèlle*, Locke traz sua contribuição para a dissolução da tradição humanística, renovando a crítica de Montaigne aos anos per-

didos no estudo de palavras remotas em vez de utilizá-los no estudo das coisas presentes. *Res non verba*, realidade e não palavras, é o tema que volta sempre à tona: Locke, em seus *Pensamentos sobre a educação* (1693), é muito decisivo nesta afirmativa que envolve, pelo menos em princípio, um total repúdio da instrução:

> "Ficareis, talvez, maravilhados ao ouvir que eu coloque a instrução no fim, especialmente afirmando que a considero realmente a última parte da educação... Considerando quantos anos e quanto sacrifício se gastam para aprender um pouco de latim e de grego e quanto alarido e trabalho se fazem sem motivo, sou obrigado a pensar que os pais de nossas crianças vivem ainda sob o medo impressionante do chicote do mestre de escola, considerada ainda por eles como o único instrumento da educação, e acham que a coisa mais importante é aprender uma ou duas línguas... Admito que o ler, o escrever e o saber sejam necessários, mas não acho que sejam a coisa mais importante; e suponho que vós mesmos julgaríeis um supertolo àquele que não considerasse um homem virtuoso e sábio infinitamente superior a um grande erudito... Deve-se ter cultura, mas essa deve estar em segundo lugar e subordinada a qualidades superiores. Procurai alguém que saiba discretamente ensinar as boas maneiras; confiai vosso filho a quem possa garantir, quanto possível, a sua pureza, a quem saiba alimentar e desenvolver suas boas disposições, corrigir com boas maneiras e erradicar as más e infundir nele boas atitudes. Este é o ponto principal: e após ter providenciado tudo isso, podereis pensar na cultura como algo a mais e, até, com menos esforço, seguindo outros métodos que se poderão inventar" (*Trad. it. 10*).

Naturalmente, situada a cultura em segundo plano para o *gentleman*, Locke volta a propor, através de "outros métodos", que ela seja a versão modernizante de uma cultura "real", da qual o latim continuaria a ser o instrumento. O jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constritivos e o autogoverno são os instrumentos desta pedagogia, que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas a liberdade do pensamento. A esses podem acrescentar-se a educação física e o trabalho, que todavia servem especialmente para o fortalecimento moral e como *hobby*, útil ao gentil-homem também para o controle da boa execução do trabalho dos dependentes. De qualquer forma, na preparação dos pobres ou na reeducação dos delinqüentes, o trabalho (e a educação física) começa a fazer parte insuprimível da reflexão sobre a formação do homem: como instrumental e subordinado ou como *hobby*, ele se impõe todavia como problemas do futuro, ao lado do problema do patrimônio cultural e de sua sistematização ("um mapa geográfico do *mundus intelligibilis*"), das metodologias didáticas pelas quais transmiti-lo à criança e das relações permissivas ou repressivas entre adultos e adolescentes.

CAPÍTULO VIII

A educação no Setecentos

O fim do Seiscentos e o início do Setecentos conheceram outros temas de reflexão e outras tentativas de ação além daquelas que vimos no esforço de Comenius para uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina, e nas iniciativas, realizadas na república inglesa puritana, de escolas caracterizadas pela modernização da instrução considerada como conteúdo "real" e "mecânico", isto é, científico-técnico, em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção.

1. *"Escolas cristãs", católicas e reformadas*

Na França, por exemplo, registra-se a breve experiência das "pequenas escolas" dos jansenistas de Port-Royal, duramente perseguidas, nas quais o latim e toda a carreira educativa não são mais um instrumento para adquirir um saber determinado de uma vez por todas, mas "instrumentos para aperfeiçoar a razão" e para a "formação do juízo": o latim e a gramática nos levam tanto à lógica e à lingüística como à moral. Jean Racine, que quando criança estudou nelas, aí aprendeu a impecável nitidez de estilo e participou depois da campanha dos jesuítas contra elas; mas, no fim, escreve a mais bela defesa dessas escolas, exaltando a vida de seus fundadores, os quais

> "quiseram viver uma vida de penitência: não porém uma penitência ociosa, porque enquanto alguns, considerando os interesses materiais da abadia, procuravam reativá-los, outros não desdenhavam cultivar a terra como humildes camponeses" (*54-55*).

E elogiou também as irmãs, admirável exemplo de devotamento feminino *ante litteram*, as quais "cultivavam o intelecto tanto quanto o espírito" (*60*), isto é, conjugando a piedade com o mínimo de cultura.

Numa outra vertente, merece ser mencionada a experiência dos irmãos das escolas cristãs, de São João Batista de La Salle: esta ultrapassa as iniciativas do período da Contra-Reforma, que foram ou de tipo assistencial para os pobres, ou aristocráticas para a formação de dirigentes, como as dos jesuítas. Eles em parte se orientaram na linha das novas experiências protestantes: são um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas "normais" para leigos, chamados também a participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero.

a) Entrando numa "escola cristã"

Quando falamos das *Leges scholae bene ordinatae*, de Comenius, prometemos apresentar trechos de outros regulamentos, uma vez que o regulamento escolar nos permite, por assim dizer, entrar na própria escola. Vamos agora folhear as páginas da *Conduite des écoles chrétiennes*, redigida por João Batista de La Salle, em 1702, e impresso, com algumas correções, em 1720.

A primeira parte trata de "Os exercícios que se fazem nas escolas cristãs e a maneira como se devem fazer"; a segunda é sobre "Os meios para estabelecer e manter a ordem"; o sumário já nos diz muitas coisas: 1. a entrada na escola e o início das aulas (disciplina e horários); 2. desjejum e almoço (onde se fala pouco de comer e muito de oração); 3. as lições; 4. a escrita; 5. a aritmética. "Lições" significa ensino do ler:

> "Haverá nove espécies de lições nas escolas cristãs: 1.ª) a tábua (mural) do alfabeto; 2.ª) a tábua das sílabas; 3.ª) o silabário; 4.ª) o segundo livro, para aprender a soletrar e a silabar; 5.ª) ainda no segundo livro, em que aqueles que sabem silabar perfeitamente começarão a ler; 6.ª) o terceiro livro, que serve para aprender a ler com pausas; 7.ª) o Saltério; 8.ª) a Civilização Cristã; 9.ª) as letras escritas a mão" (*p. 16*).

Todas estas "lições" ou classes, pelo menos as primeiras duas, estão por sua vez divididas em três ordens: principiantes, médios e avançados, nas quais as crianças são classificadas de acordo com o seu rendimento, periodicamente controlado.

As tábuas murais do alfabeto e das sílabas, isto é, o abecedário e o silabário, dos quais são indicadas até as medidas, ficam afixadas nas paredes da sala de aula; para sua aprendizagem se estabelecerão minuciosamente modos e ritmos, que o mestre

"indicará sempre pessoalmente com a vara todas as letras que manda ler e terá o cuidado de que os alunos, ao ler, pronunciem bem todas as letras, especialmente aquelas que, ao pronunciá-las, apresentem alguma dificuldade, como estas: b, c, d, f, g, k..." (*p. 26-27*).

O mesmo se faça com a tábua das sílabas, à qual se seguirá o primeiro livro, o silabário:

"O primeiro livro que os alunos aprenderão nas escolas cristãs abarcará todo tipo de sílaba francesa, com 2, 3, 4, 5, 6 e 7 letras.. No silabário os alunos deverão somente silabar sílabas, e não lê-las..." (*p. 29-30*).

E há também um outro "primeiro livro" e um "segundo livro", que são finalmente verdadeiros livros:

"O primeiro livro a ser usado nas escolas será um discurso completo; aqueles que vão lê-lo apenas soletrarão e dar-lhes-se-á sempre uma página por lição... O segundo livro será um livro de instruções cristãs. Haverá dois tipos de leitores, os primeiros soletrarão e lerão por sílaba, os outros não soletrarão, mas lerão somente por sílabas" (*p. 31-33*).

Mas com estes livros estamos sempre no método da *Grammatiké tragoedìa* de Cálias: beta-alfa ba, então, bê-á-ba, agora. Somente o "terceiro livro" devia ser lido "por pausas", isto é, sem mais soletrar e silabar:

"Todos aqueles que irão ler este livro lerão por períodos e em seguida, observando somente os pontos e as vírgulas..." (*p. 34-35*).

Aqui entrava também um pouco de gramática, como a distinção entre vogais e consoantes, as pausas indicadas pelos sinais de pontuação, e a aprendizagem dos números, franceses e romanos, até 100 mil, para a qual havia também duas "tábuas" murais. (Não era, porém, o ensino da aritmética que vem em seguida, num capítulo à parte: era apenas o ensino da leitura dos números.)

Após a aprendizagem do francês, a 7.ª ordem era a dos "latinantes", que finalmente chegavam a ler um texto clássico extraído da Bíblia, o livro dos Salmos, mas sempre recomeçando pela bê-á-bá.

"O livro onde se aprenderá a ler o latim é o Saltério... Haverá duas espécies de leitores do latim: os principiantes, que lerão por sílabas, e os avançados, que lerão por pausas" (*p. 38*).

A seguir, portanto, a 8.ª ordem, a da "Civilização cristã":

"Quando os alunos souberem ler perfeitamente o francês e estiverem na 3.ª ordem do latim, ensinar-lhes-se-á a escrever e a ler o livro da Civilização cristã. Este livro contém todos os deveres das crianças tanto para com Deus como para com seus pais, e as regras das boas maneiras civis e cristãs; este livro está impresso em caracteres góticos, mais difíceis de ler que os caracteres franceses" (*p. 39-40*).

O Saltério e a moral cristã eram toda a instrução concreta a que levava a dura e lenta preparação formal? Não, a nona destas "lições de leitura", de fato, quando os alunos já tinham começado a segunda aprendizagem, a da escrita, introduzia um novo elemento, fruto dos tempos: uma leitura das coisas profanas, como vimos na aprendizagem privada de um Enrichetto genovês em 1222:

"Quando os alunos estiverem na quarta ordem da escrita redonda ou começarem a escrever na terceira ordem da escrita bastarda (ou itálica, isto é, cursiva), ensinar-lhes-se-á a ler papéis ou pergaminhos escritos a mão, que se chamam Registros etc." (*p. 40*).

Sobre esta inovação tão importante encontramos aqui somente as habituais prescrições didáticas extremamente minuciosas; mas nós a encontraremos novamente ao término do capítulo sobre a escrita.

Esse capítulo tem um caráter um pouco diferente; suas minuciosas prescrições concernem especialmente a materiais e técnicas materiais referentes ao papel: o transparente para copiar à vista das letras (para os menos hábeis), as penas (que eram realmente penas de ganso, das quais era preciso levar duas para a escola), o canivete, o porta-penas, a tinta, o tinteiro de chumbo (um para cada dois alunos), os modelos das letras do alfabeto, que nos lembram aquelas que o eremita recortava em cascas de bétula para Simplicius. E não faltam a respeito recomendações pitorescas como esta:

"O mestre cuidará para que os alunos peguem a tinta com discrição, molhando somente a ponta da pena e sacudindo-a de leve sobre o tinteiro e nunca no chão" (*p. 45*).

Também para a escrita, que era redonda ou cursiva, havia uma rigorosa divisão em ordens: seis para o redondo e seis para o cursivo, sucessivamente. Na primeira ordem se aprenderá a posição do corpo e da pena, fazendo hastes e círculos; na segunda, a escrever as cinco letras c, o, i, f, m; na terceira, as demais letras, enchendo uma página com cada letra; na quarta, a escrevê-las em ordem, colocando na mesma linha o alfabeto inteiro com as letras ligadas; na quinta, a escrever discursos completos em caracteres grandes; na sexta, a escrever em caracteres "de contas na frente e de finanças no verso" (*p. 50-51*).

E se seguiam indicações relativas à posição do corpo e da mão, ao modo de segurar o papel e a pena, quer para escrever em redondo quer para escrever em cursivo.

> "O próprio mestre deve dispor a mão do aluno...; cuidará que ponha os três dedos sobre as três incisões da pena, que ele mesmo terá feito com o canivete..." (*p. 55*).

O ato de temperar a pena tinha as características de uma cerimônia de um ritual litúrgico. É ao mestre que os alunos pedirão que faça isso, e, enquanto o mestre procede à complexa operação,

> "eles se manterão de cabeça descoberta até que ele a tenha devolvido e, ao recebê-la, beijar-lhe-ão a mão e o reverenciarão inclinando a cabeça. Mas não pararão de escrever enquanto o mestre apontar suas penas" (*p. 58*).

Atingida a terceira ordem, o aluno apontará sozinho suas penas e aquele rito, pelo menos para ele, acabará. (Lembre-se que, entre os ofícios, Garzoni já ilustrara muito minuciosamente o de apontador de penas: era um ofício sério e complexo, o antepassado artesanal do moderno fabricante de máquinas de escrever, de telex e, se quisermos, da telemática.)

Neste ponto era introduzido um novo ensinamento, aquilo que antes se chamava ábaco e que tradicionalmente seguia o ler e escrever. O capítulo V, de fato, é dedicado à aritmética, que começava normalmente na quarta ordem da escrita (*p. 70*). Na mesma classe estudavam, de acordo com o nível de progressão, alunos de diversas "lições": lições de adição, subtração, multiplicação e divisão. Nesse ensino aparecem até temas da didática ativa: cada semana os alunos escreverão o enunciado exposto pelo mestre "acrescentando alguma coisa a mais que eles pesquisarão por conta própria" (*p. 72*).

Após a aritmética, na sexta ordem da escrita redonda e na quarta da escrita cursiva, introduzia-se um conteúdo que, pelo nome, parece nos levar atrás, mas que é, na realidade, a parte mais inovadora destas escolas: a ortografia. Ela significa literalmente o escrever de forma correta, mas aqui se entende o escrever os "registros", isto é, a escrita comercial, conforme se antecipara na nona lição de leitura.

> "A maneira de ensinar-lhes a ortografia será mandar-lhes copiar cartas escritas a mão, especialmente de coisas cuja aprendizagem lhes será útil e das quais poderão precisar no futuro..." (*p. 73*).

Indicam-se, em seguida, algumas destas escritas burocráticas, cartoriais e privadas: contratos, quitações, obrigações, procurações etc., que, após os exercícios de transcrevê-las, os próprios alunos as escreviam

sem mais copiá-las. Dessa forma, sob o título antigo de ortografia, escondia-se o fato mais moderno desta escola.

Neste ponto, parece-me importante salientar duas coisas. Primeiramente, a separação total, diria didática, organizacional e cultural, entre o ler e o escrever. O ler concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras; o escrever, que tem seus mestres e lugares próprios, concerne a uma técnica especificamente material, que exige cuidados particulares e é voltado a preparar para o ofício. Temos, então, nas duas técnicas a coexistência de duas instruções diferentes: a aculturação religiosa e moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis. Esta é a grande novidade das "escolas cristãs" (e, é claro, não somente dessas!).

Esta característica própria da aprendizagem escrita é evidenciada, para nós até o paradoxo, pelos cuidados relativos ao instrumento do ofício: duas páginas inteiras são dedicadas às quatorze regras a serem observadas no apontar uma pena de ganso, ensinando, para tanto, todos os termos usados nessa operação; quanto ao exemplo prático, este é repetido durante três dias pelo mestre, explicando passo a passo o procedimento e, enfim, chamando o aluno para tentar fazer o mesmo. Um modelo de aprendizagem artesanal que não encontramos nem nos documentos antigos nem nos estatutos das corporações medievais de artes e ofícios. É uma pena que o espaço e a paciência do leitor não nos permitam reproduzir na íntegra essas páginas. Note-se, porém, que a arte da escrita não é certamente uma invenção de João Batista de La Salle, mas era uma antiga arte nobre e complexa, que terá ainda sua história.

O restante da primeira parte é sobre oração, Santa Missa, catecismo, cânticos, e, novamente, orientações sobre o comportamento na escola, na igreja e na rua, onde os alunos andam em fila de dois, como na Atenas de Aristófanes, sempre sob rigorosa vigilância, enquanto os próprios vigias são, por sua vez, vigiados em segredo (*p. 262*).

A segunda parte da *Conduite* é relativa aos meios para estabelecer e manter a ordem nas escolas. O grande problema é a pureza dos costumes; por isso, aos "libertinos" era reservada a pena máxima da expulsão (*p. 148*), recomendava-se não tomar banho (*p. 212*); para isso

> "Os mestres inspirarão freqüentemente aos seus alunos uma grande distância da companhia das meninas, e os empenharão a nunca misturar-se com elas..." (*p. 159*);

para isso,

> "O mestre estará atento para que eles não cruzem as pernas uma sobre a outra, que não ponham as mãos debaixo de seus vestidos, de modo que nada façam contra a pureza" (*p. 107*);

estamos, como se vê, perante as eternas preocupações já expressadas por Aristófanes e Juvenal. Por isso, quando se ia à privada, o "porteiro" dava um bastão e ninguém podia "ir lá sem ele, de modo que dois juntos não pudessem entrar" (*p. 217*). Sente-se também o cheiro de queimado: os maus livros levados à escola pelos alunos "serão levados ao Diretor para serem queimados" (*p. 121*).

Nesta segunda parte nos encontramos perante as minúcias e os esquematismos tradicionais, com uma lista de coisas para manter a ordem: a vigilância constante, os "sinais", os "catálogos" ou registros, as recompensas, as correções ou punições, a pontualidade, as autorizações, os oficiais (alunos com responsabilidades) e a própria estrutura da escola e dos equipamentos. A cada uma destas coisas é dedicado um capítulo; mencionaremos só alguns.

Os "sinais", feitos com as mãos, com os olhos, com a cabeça e com a vara do mestre, são uma linguagem muda de grande eficácia didática, que permite poupar a palavra e preservar o silêncio, indicando ao aluno cada ação: ler, parar, repetir, recomeçar etc., como também as punições corporais.

Nos "catálogos" (ou registros, como diríamos nós), dos quais se apresentam os modelos, relata-se tudo sobre os alunos e as lições: aproveitamento, comportamento e outros dados.

As "recompensas", pela piedade, aproveitamento e assiduidade, são sempre e somente edificantes: livros sagrados, imagens sagradas, sentenças morais.

Seguem-se as "correções" ou punições, que constituem um capítulo muito maior. Elas são consideradas, em linha de princípio, como meio pedagógico indispensável, mas, na verdade, com muita cautela e muitas observações acuradas de ordem psicológica:

> "A correção dos alunos é uma das coisas de maiores conseqüências que se praticam nas escolas, e às quais é preciso dar a maior atenção para que sejam praticadas adequadamente e com proveito, tanto para aqueles que a recebem quanto para aqueles que assistem... É preciso agir de maneira suave e firme ao mesmo tempo..." (*p. 140*).

E distingue meticulosamente cinco maneiras de praticar a correção: por palavras, pela penitência, pela férula, pelo chicote, pela expulsão (*p. 144*), e indica também as faltas que devem ser punidas por cada uma. Mas a coisa mais característica é a descrição atenta daqueles nobres instrumentos que são a férula e o chicote ou disciplina (não confundir com a vara do mestre, que serve somente para os "sinais" na didática).

> "A férula é um instrumento de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter dez ou doze polegadas de comprimento, incluindo

o cabo para segurá-la; a palmatória será oval, de duas polegadas de diâmetro" (*p. 146*).

Esta servirá para bater somente na palma da mão esquerda, com um ou dois golpes no máximo, e será usada somente pelo mestre *ex cathedra* (*p. 156*).

A "disciplina" está descrita somente no manuscrito original; na edição impressa confunde-se com o chicote, a ser usado "segundo o uso em vigor nas escolas cristãs" (*p. 147*). Eis a descrição da disciplina:

> "A disciplina é um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós..." (*p. 147*).

Quer nas correções ordinárias como nas extraordinárias, poderão ser dados, no máximo, cinco golpes no traseiro nu dos alunos; não fala se é preciso poupar a camisa, como estabelecia Pedro o Venerável, em Cluny.

> "As correções ordinárias com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ver vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos um grande horror de um mínimo olhar nessa ocasião... As correções extraordinárias, porém, ...devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou, às vezes, com a presença de todas as classes)" (*p. 173*).

Esta última disposição desmente toda a *pruderie* anterior. Em compensação se excluem, porque indignos de um mestre-sacerdote, bofetões, pontapés ou golpes de vara, que é o instrumento didático para os "sinais", ou puxões de nariz, de orelhas, de cabelos, ou dar empurrões ou puxar pelo braço (*p. 155*). Deve-se sempre afirmar que estas punições eram dadas não por culpas reais, cuja gravidade nem os pais nem os alunos teriam entendido, mas por ter ofendido a Deus (Aristófanes dizia: "por ultraje às Musas!"). Pelo que consta, as punições eram uma das principais causas das ausências e do abandono da escola (*p. 186*).

O capítulo sobre as ausências e as autorizações, prevendo horas livres para os que trabalham ou "escrevem", comprova que os alunos destas escolas, que preparavam para escrever "registros", pertenciam às classes populares (*p. 181*); acontecia, de fato, que os pais quisessem retirá-los das escolas para fazê-los trabalhar. Nesse caso recomendava-se

> "levar os pais a considerar o quanto é importante para um artesão saber ler e escrever, porque, por pequena que seja sua inteligência, se sabe ler e escrever, ele é capaz de tudo" (*p. 187*).

O último capítulo é sobre a "estrutura da uniformidade das escolas e dos móveis a elas adequados". Com a prudência de suas prescrições, ele descreve um edifício escolar que lembra o edifício idealizado por Boncompagno de Signa, mas com a vantagem de representar um edifício real, o moderno edifício escolar com seus aspectos negativos e positivos.

Conclui-se, dessa forma, esse documento, onde o velho e o novo se misturam de maneira singular. Poderíamos ter citado tantos outros estatutos de escolas e de colégios, especialmente do século XVI, e tantos projetos, embora parcialmente realizados, como as *Leges scholae bene ordinatae* de Comenius. Mas este é, talvez, o mais pormenorizado.

Se quisermos ler algum documento análogo onde apareça com maior evidência (embora com suas contradições) a procura do novo, é preciso esperar o fim do século, como veremos.

As iniciativas mais inovadoras ainda são as dos reformados e, de modo particular, das seitas não-oficiais, menos ligadas ao poder político, como vimos no caso da Inglaterra. Assim, na Alemanha, o pietismo promove em Frankfurt, em Leipzig e em Halle não somente *collegia* de estudos religiosos e teológicos, mas também escolas "normais" (*Seminarium praeceptorum*), pequenas escolas para os pobres e orfanados; estas em geral se caracterizam tanto pelo antigo rigor disciplinar como pela novidade dos conteúdos, diminuindo o lugar do latim e aumentando o das ciências (matemáticas, naturais e humanas). A instrução popular, auspiciada pela reforma, foi se concretizando na Alemanha com a primeira instituição, sob a iniciativa de Reyher em 1642, de escolas de vila (*Dorfschulen*), no estado de Gotha, e das escolas para os pobres de Herman Francke, em Halle, em 1695; depois, com a proclamação da obrigatoriedade de instituir os *Dorfschulen* no reino da Prússia sob Frederico Guilherme I, em 1717; enfim, com o nascimento das escolas científico-técnicas (*Realschulen*) em Berlim, em 1747. Estas iniciativas escolásticas estatais, especialmente na Alemanha, são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos. A Prússia de Frederico II e a Áustria de Maria Teresa e de José II serão, nesse campo, em nome do absolutismo iluminado, os pioneiros. Como veremos.

2. *A pedagogia dos letrados*

O descobrimento dos novos mundos coloca em crise a redescoberta do mundo antigo; ou, em outros termos, o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo. Contribuíram para o surgimento desta crise a mencionada *quérelle des anciens et des modernes*, com a sua polêmica antilingüística e antigramatical, da qual saíram derrotadas não somente a hipótese comeniana do latim como instrumento, que não é mais nem a língua humanística nem a histórica, mas também a hipótese dos seus críticos de Port-Royal, que continuaram a considerá-la como

a base exclusiva para a construção racional da língua (e da lógica), sem reparar que para isso as línguas modernas podem ser até mais eficazes. O que contribui para tanto é também o prevalecimento cada vez mais decisivo do interesse pelas artes *reales et mechanicae* ligadas aos novos modos de produção, quer ao nível das baconianas "casas de Salomão" ou das modernas academias (a Royal Society na Inglaterra e a Königliche Akademie na Prússia), quer ao nível mais modesto da preparação das classes subalternas para um trabalho que se industrializa cada vez mais. Contribui, enfim, para tanto, o novo ideal conformista do moderno *gentleman* lockiano, para o qual o latim se reduz a pouco mais que uma parte das chamadas "boas maneiras", assim como o trabalho é apenas um *hobby*.

Do humanismo, nem o antigo patrimônio cultural aparece mais como exclusivo e suficiente, a partir do momento em que nasce e se define a ciência moderna, nem o latim como língua universal aparece mais adequado aos usos e às exigências do mundo moderno, a partir do momento em que as grandes línguas nacionais se consolidam e algumas delas já se impõem no uso internacional. Fica intato somente o antigo prestígio ideal, já que o mundo clássico continua ainda inspirando grande parte da literatura e dos costumes do Setecentos: mas, também aqui, o latim e o mundo de Roma parecem ceder pouco a pouco o lugar ao grego e ao mundo da Hélade. O humanismo livresco, gramatical e "escolástico" da cultura é criticado com as mesmas armas que ele usara contra a escolástica, inclusive por aqueles que querem "humanisticamente" reafirmar a dignidade do homem. Mas nessa reafirmação há algo novo, que o humanismo não conseguira descobrir, mas que encontramos nos reformadores, nos utopistas e nos revolucionários: a exigência cortesã torna-se popular e o que era aristocrático torna-se cada vez mais democrático.

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.

Eis, a respeito, na Inglaterra, dois escritos quase contemporâneos: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e *As viagens de Gulliver*, de Johnathan Swift. Estamos entre 1725 e 1726.

Defoe, embora apresente um modelo de vida ao estado natural, de acordo com a moda do século, mostra, na realidade, um Robinson bastante carregado da ideologia e da ciência contemporânea. Dois motivos decorrem de seu romance: o primeiro, progressista, é a capacidade teórico-prática de Robinson, que consegue construir sua habitação e sua mobília não porque exercera alguma atividade manual, mas porque estudara matemática (associa, na realidade, matemática e capacidade manual); nisso ele é um homem moderno:

"A esse respeito (a construção de uma mesa), não posso deixar de observar que, sendo nossa razão a origem e a substância verdadeira das ciências matemáticas, cada homem pode, com o tempo, tornar-se mestre em qualquer arte mecânica" (XV, *Disposições para prover maiores confortos*).

O segundo motivo, que consideraria conformista e clerical, é a educação que ele dá ao "bom selvagem" Sexta-feira: e nisso é francamente conservador, até retrógrado:

"Eu podia falar bem para ele! Mas era mais fácil imprimir na sua mente retas noções sobre o diabo do que instruí-lo sobre a existência de Deus" (XV, *Instrução religiosa*).

Na realidade, ele é um homem do seu século, que assim se comportou ao educar os povos da Europa e, ainda menos e duramente, outros povos: instruindo-os sobre o diabo.

Bem diferentes eram as características dos escritos de J. Swift, cujo feroz sarcasmo talvez ninguém conseguira igualar. Basta lembrar a sua *Modesta proposta para impedir que os filhos dos pobres na Irlanda fiquem a cargo de seus pais ou da sua nação, e para torná-los úteis à sociedade*:

"Apresentarei, então, humildemente minhas idéias que, espero, não levantem a mínima objeção. Um jovem americano de meu conhecimento, homem muito avisado, garantiu-me que em Londres uma criança saudável e bem alimentada, de um ano de idade, é um prato delicioso, muito nutritivo e sadio, cozido ou assado, na panela ou ao forno, e não duvido que possa ter sido servido à *fricassé* ou guisado. Proponho, portanto, humildemente, à consideração do público, que das cento e vinte mil crianças levantadas... cem mil podem, atingida a idade de um ano, ser oferecidas à venda às pessoas de qualidade e de conforto em todo o reino, recomendando sempre às mães de amamentá-las abundantemente no último mês. ... Acho que a minha proposta é da mais alta importância, além de apresentar inúmeras e evidentes vantagens. Antes de tudo... diminuiria notavelmente o número de papistas que nos invadem todos os anos, já que são os maiores fabricantes de crianças em todo o país e seus inimigos mais perigosos..."

Uma pedagogia desse gênero fora experimentada por Herodes, na hipotética matança dos inocentes (sentimos não tê-la apresentado a seu tempo). Mas uma proposta não muito diferente desta sobre os "papistas" foi apresentada seriamente, como vimos, pelo grande Bacon.

Muito oportuna, também, é a crítica de Swift às mais altas instituições culturais da Inglaterra, de modo particular àquelas academias

entre as quais estava quase se realizando a baconiana Casa de Salomão. Ele as coloca na berlinda imaginando uma ilha suspensa no ar, Laputa, cujos sábios estão tão concentrados em suas especulações que precisam de alguém para despertá-los, a fim de continuar os discursos com os outros.

Numa forma bem diferente deles, Swift assinala o problema das relações entre teoria e prática que vimos em Defoe e encontraremos em muitos outros a partir dos enciclopedistas:

> "As casas são construídas muito mal, os muros fora de esquadro, sem um ângulo reto; isso porque desprezavam a geometria prática, considerada por eles matéria vil e vulgar e, por isso, davam instruções baseadas em conceitos muito abstratos para a inteligência de seus operários; e isso provocava erros contínuos..." (*p. 125*).

E o engraçado é que, como em Laputa, também na cidade de Lagado criam-se academias de inventores, todos dedicados às mais estranhas pesquisas: extrair raios de sol de abóboras, fazer voltar os excrementos humanos aos alimentos originais, calcinar o gelo para extrair dele pólvora de tiro, construir casas começando pelo telhado, arar a terra com os porcos, utilizar as teias de aranha para fazer tecidos e assim por diante. Mas é especialmente digna de observação a "máquina para aprender", um grande quadrado com uma rede de quadrinhos móveis onde estão escritas todas as palavras em todas as suas flexões: fazendo-o rodar através de manivelas, ele dá todas as possíveis formações de frases insensatas, que são escrupulosamente coletadas e decoradas. É o *typographeum vivum* de Comenius, visto por um espírito extravagante.

Ainda no âmbito das viagens reais ou imaginárias para a descoberta de novos costumes, podemos lembrar que na França, em 1721, isto é, alguns anos antes do *Robinson* e do *Gulliver*, tinham sido publicadas as *Lettres persanes* de Montesquieu, que, derrubando os esquemas tradicionais, imaginava a viagem de um estrangeiro na França e se divertia em observar através de seus olhos desencantados os costumes habitualmente considerados normais. Então o seu persa escreve a um seu correspondente na Pérsia estas impressões sobre as escolas francesas:

> "Em Paris, meu caro Rhedi, existem muitos ofícios... um número infinito de mestres de línguas, de artes e de ciências, ensinam aquilo que não sabem; e é prova de talento verdadeiramente admirável, porque é preciso pouca inteligência para mostrar aquilo que se sabe, mas precisa-se inteligência infinitamente superior para ensinar aquilo que se ignora" (*Carta 58*).

Parece-nos ouvir de novo os goliardos medievais: "Estes nos ensinam, mas não têm doutrina". As críticas à escola são sempre as mesmas, porque a escola é sempre a mesma.

A educação estava na moda: dela se ocupavam os soberanos, os filósofos, os utopistas e os romancistas. Entre estes, também entre os mais "levianos" e mundanos, até na *Histoire du cavalier des Grieux et de Manon Lescant* de Prévost, de 1731, é possível encontrar curiosas notícias sobre a Sorbonne e seus exames. Ele nos informa, por exemplo, que também as mulheres já eram admitidas a assistir os exames de láurea (exames de formatura), porém num lugar à parte; de fato,

> "tinham sido adaptados, para comodidade das senhoras que quisessem assistir aos exames, alguns camarotes oportunamente separados das salas de aula mediante grades de madeira".

Informam-nos também que aquelas cerimônias universitárias, tão brilhantemente ironizadas por Molière, tornaram-se uma ocasião de mundanidade. Quanto à essência, Prévost não está isento de ironia sobre os ricos e sua instrução; ele, de fato, considera sábia a Providência que fez os ricos tolos, para serem explorados e

> "outros os enganam, outros provêm a instrução deles e procuram torná-los gente honesta, embora raramente o consigam...".

Estas e outras informações mostram o pouco crédito de que já gozavam as instituições educativas tradicionais.

Se continuássemos a procurar na literatura de todos os países, não acabaríamos nunca. Pode-se esquecer o delicado desenho da "província pedagógica" nos *Anos de noviciado de Wilhelm Meister* e o *Fausto* de Goethe? Lembre-se a queixa inicial do doutor Fausto, na primeira redação da obra em 1776, conservada intata na redação definitiva:

> "Estudei a fundo, ai de mim, filosofia, jurisprudência, medicina e, infelizmente, até teologia, com tanta diligência. E agora, eis-me aqui, pobre louco, mais do que antes".

Na verdade, não podia ser feita uma crítica melhor das quatro faculdades da universidade tradicional, isto é, de todo o saber da época.

Uma rápida visão dos estudos de um "jovem senhor" da metade do Setecentos nos é dada pela autobiografia (*Vita scritta da esso*) de Alfieri. Ele mesmo declara que seus nobres parentes eram ignorantíssimos, porque era

> "princípio costumeiro dos nossos nobres de então: para um senhor não era necessário tornar-se doutor" (*Cap. II*):

estavam ainda no nível da cultura de um Agricane. Mas, quanto aos seus estudos, nos limitaremos a ver em que termos Alfieri fala disso: "oito anos de ineducação", "estudos pedantescos e malfeitos", "naque-

la escolinha, burro entre burros, tendo como mestre um burro", "temas sem graça e estupidíssimos", "aqueles não-estudos", "aquela bestial filosofia", "estudos burlescos de humanidades e de retóricas burrices" (*Cap. II-VII, passim*).

A revolta de Alfieri é um *unicum* pelas suas características personalíssimas: mas suas críticas são aquelas generalizadas também na Itália; e com elas, as propostas da Reforma.

3. *As luzes e a* Enciclopédia

Estava começando (ou já se iniciara) a era das grandes enciclopédias, transcrição moderna dos antigos *onomastica*, das coletâneas clássicas e medievais (de Varrão, de Plínio, de Marciano Capela, de Cassiodoro, de Isidoro de Sevilha, de Beda), dos *Summae*, "espelhos" e "tesouros" até aos "léxicos", dicionários e "pampedias" do último século. As enciclopédias, junto ao rigor científico na sistematização do saber, têm a intenção de enriquecê-lo e fazê-lo progredir. Após as críticas de Swift e de Montesquieu, tão diferentes entre elas, vejamos então os enciclopedistas, especialmente Diderot, d'Alembert e aquele gênio contraditório, um dos pais da pedagogia moderna, que foi Rousseau.

A redação da grande *Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios* (1751-65), precedida, como sabemos, por inúmeras iniciativas análogas, nasce na onda daquela grande preocupação de classificar e atualizar o saber que ocupara todo o Seiscentos e a primeira metade do Setecentos, desde Bacon a Comenius e até Leibnitz: ela marca uma virada na história da cultura. Na gradiosidade do empenho cultural, o que talvez seja mais característico é a admissão das artes junto às ciências e à cultura intelectual; não se trata mais das artes "liberais", desde a gramática até à filosofia, mas propriamente das artes e ofícios que vimos, inicialmente numa forma tímida e, em seguida, numa forma corajosa, reivindicar seu lugar e sua dignidade na formação e na atividade do homem. O próprio título da *Enciclopédia* já é um programa revolucionário.

A consciência revolucionária de seus autores se expressa admiravelmente nas palavras de d'Alembert que, concluindo a listagem dos conhecimentos, diz no "Discurso preliminar":

> "A especulação e a prática constituem a principal diferença que distingue as ciências das artes. Em geral, pode-se dar o nome de arte a qualquer sistema de conhecimentos que é possível traduzir em regras... Mas assim como existem regras para as operações da inteligência ou da alma, assim também existem regras para as operações do corpo... Daí a distinção das artes liberais e mecânicas e a superioridade que se dá às primeiras sobre as segundas... superioridade que, sem dúvida, é injusta por muitos motivos...".

Diderot, o verdadeiro pai da *Enciclopédia*, no verbete "Art", após ter distinguido a geometria das academias daquela das oficinas, esclarece:

> "Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... Sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado... Façamos, afinal, aos artesãos a justiça que lhes é devida. As artes liberais se auto-elogiaram bastante; usem agora toda a voz que têm para celebrar as artes mecânicas".

Quanta distância das sátiras dos ofícios, das desdenhosas opiniões de Aristóteles, Cícero ou Pier Paolo Vergerio! Quanta água pedagógica passou debaixo das pontes nos milênios! Além disso, Diderot tinha idéias bastante claras sobre as relações sociais:

> "Podem-se apostar 10.000 contra 1: o gênio, os talentos e a virtude sairão de uma cabana mais que de um palácio" (*Plano para uma universidade na Rússia*).

É notável que na lista dos colaboradores que segue o "Discurso preliminar" da *Enciclopédia* estejam mencionados alguns artesãos que "montaram e desmontaram várias vezes, na presença do Senhor Diderot, o *métier à bas*, máquina admirável", ou "deram esclarecimentos" sobre seu ofício, ou "forneceram informações sobre a história e a prática de sua arte", ou que "nada deixaram a desejar sobre seu conhecimento", assim como

> "um grande número de pessoas bem-intencionadas instruíram o Senhor Diderot sobre a fabricação deste ou daquele produto".

Este Diderot que visita as oficinas dos artesãos lembra-nos Etienne Boileau que, em 1272, registrava da viva voz dos artesãos das corporações seus estatutos consuetudinários e — por que não? — o jovem Gargântua e a escola para ele organizada por Ponocrate. Mas aqui Diderot procura compreender as novas relações entre cultura e trabalho, como diríamos hoje, entre a geometria intelectual e a geometria experimental, ou a geometria das academias e a geometria das oficinas, como ele dizia naquela época. E, como Rabelais e Bacon um século e meio antes, ele se preocupou especialmente com "três artes que quase mudaram a face da terra": a imprensa, a pólvora e a bússola.

Ele também vê com suficiente clareza o concurso das forças que operam a mudança: o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das maquinarias. Enfim, começa a ver claramente o desenvolvimento do capitalismo moderno,

com sua divisão social; eis como destaca, com objetiva capacidade de observação, a divisão do trabalho dentro de uma fábrica:

> "Quando uma fábrica é numerosa, cada tarefa ocupa um homem diferente. Um operário não faz e não fará em toda sua vida mais do que uma e única coisa; um outro, uma outra coisa; disso decorre que cada um fará bem e depressa sua tarefa e que o produto, além de ser melhor, é também aquele que se encontra a um preço mais barato".

Nos confrontos com Diderot, bem diferente será o discurso de Rousseau. Como também muito diferente e absurdamente atrasado, dentro da própria *Enciclopédia*, é o verbete sobre a "Educação", de autoria de César Dumarsais. Este inicia, como Comenius, pela Bíblia (*Erudimino, qui iudicatis terram*) e continua sancionando a divisão social também na educação:

> "É evidente que para cada ordem de cidadãos num Estado há um tipo de educação próprio: educação para os filhos dos soberanos, educação para os filhos dos grandes, para os filhos dos magistrados etc., educação para as crianças dos campos, onde, como existem escolas para aprender as verdades religiosas, deveriam também existir escolas nas quais se mostrassem a eles os exercícios, as práticas, os deveres, as virtudes do seu Estado, a fim de que aprendessem a agir com mais reconhecimento..." (*p. 397*).

Nessa perspectiva, voltada para o passado, tem pouco sentido a aspiração de fazer conhecer a prática das artes; tem mais sentido, talvez, o reconhecimento da escola militar como "modelo de educação": contém, de fato, dois pontos, a saúde e a adequação ao objetivo, que poderíamos traduzir como educação física e preparação profissional, para não jogá-los no esquecimento da história.

Também Rousseau, cujos méritos na história da cultura e da pedagogia em particular são bem conhecidos, trabalha, por um certo tempo, em discordante concórdia com os enciclopedistas.

Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei "antropológica", isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem "epistemológica", centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o "do lado da criança", considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si. Vejamos na sua obra-prima pedagógica, o *Emílio*:

"Não se conhece absolutamente a infância: com base nas falsas idéias que temos dela, quanto mais se avança, tanto mais se erra. Os mais sábios baseiam-se naquilo que o homem adulto precisa saber, sem considerar aquilo que a criança tem condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar naquilo que ele era antes de ser homem. Eis o estudo a que especialmente me dediquei, a fim de que, embora todo o meu método resulte quimérico e falso, as minhas observações poderão ser sempre aproveitadas. Posso ter errado sobre o que é preciso fazer; mas acho não serem erradas as observações que eu fiz sobre o sujeito a ser trabalhado. Comecem, então, estudando melhor seus alunos, porque tenho certeza que não os conhecem absolutamente; ora, se lerem este livro nessa perspectiva, eu acho que lhes será de grande utilidade".

Todavia, é uma simplificação banal reduzir todo pensamento de Rousseau à visão puerocêntrica, à tomada de consciência da "natureza" da criança, se se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir o seu puerocentrismo à espontaneidade e à permissividade, quando nele há tantos outros e complexos aspectos.

O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros, "triste bagagem" da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiamento dos estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional. Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até aos quinze anos) e da consciência (até aos vinte e cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delineia o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora. Atrás desse plano situam-se Locke e muitos outros, mas Rousseau destaca-se, obviamente.

Afirmou-se justamente que a novidade de Rousseau, não obstante o paradoxo pelo qual seu modelo para a educação do homem social seja, no *Emílio*, um descendente isolado de uma família nobre e rica (uma opção que foi criticada até por Vincenzo Cuoco), consiste exatamente na relação que ele estabelece entre educação e sociedade. Mas acho que justamente nestas relações se manifestam claramente os limites

e as contradições de Rousseau. Basta considerar o papel que ele atribui ao trabalho na instrução, profundamente baseado numa concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas e dos modos de produção e da própria divisão do trabalho, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial em ato e da consciência que dela tiveram, por exemplo, os enciclopedistas, e em que a presunção da existência de um trabalho "natural" se associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio; além disso, a mola que impulsiona para a aprendizagem de um trabalho é a pavorosa expectativa de uma revolução. Vejamos Rousseau falar do trabalho: cada proposição choca com a outra:

> "Vós confiais na ordem atual da sociedade, sem pensar que esta ordem é sujeita a revoluções inevitáveis... Aproximamo-nos de uma situação de crise e do século das revoluções..., e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes senhores. Feliz quem sabe deixar então a condição que o deixa ser o que é, e permanece homem a despeito da sorte!... Trabalhar é um dever indispensável para o homem social. Rico ou pobre, potente ou fraco, todo cidadão preguiçoso é um patife... Então eu lhe digo: Cultiva a herança de teus pais. Mas se perdes esta herança ou não tens nenhuma, o que fazer? Aprende um ofício...: um ofício, um verdadeiro ofício, uma arte puramente mecânica, em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça... Quero absolutamente que Emílio aprenda um ofício... mas não quero, porém, que seja bordador, dourador ou envernizador, como o gentil-homem de Locke; não quero que seja nem músico, nem comediógrafo, nem autor de livros... Quando se tem a possibilidade de optar e nada nos obriga, por que não consultar o prazer, a inclinação, a conveniência entre as profissões do mesmo gênero? Os trabalhos em metal são úteis, até os mais úteis de todos; todavia, a menos que razões especiais sejam apresentadas, não farei de vosso filho um ferrador, um ferreiro...; não gostaria de vê-lo perante a forja em figura de Cíclope. Assim também não farei dele um pedreiro, menos ainda um sapateiro. É preciso que todos os ofícios sejam executados por alguém; no entanto, quem pode escolher deve considerar o aspecto da limpeza, porque aí não é questão de opiniões: neste ponto são os sentidos a decidir. Enfim, não gosto destes ofícios estúpidos, cujos operários, sem nenhuma criatividade e reduzidos a autômatos, exercitam suas mãos sempre nos mesmos trabalhos: os tecelões, os que fazem meias, os cortadores de pedras: a que serve empregar nestes ofícios homens sensatos? É uma máquina conduzindo outra" (*passim*).

Não é o gentil-homem de Locke, mas é um nobre senhor que "pode escolher" um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensa-

tos para os outros; e especialmente o artesanato acaba sendo apresentado como uma atividade conforme a natureza e a indústria como uma atividade estupidamente mecânica. E aqueles "manufatureiros de meias" de que ele fala! Diderot não falava assim do *métier à bas*!

4. *Propostas e atuações de uma escola estatal*

Enquanto Diderot lutava contra os ataques da Igreja e as proibições do Estado para levar a termo a sua enciclopédia, e enquanto Rousseau voltava as costas à sociedade para idolatrar o seu solitário Emílio, outras vozes se levantavam solicitando uma intervenção inovadora do Estado no campo da instrução, tradicionalmente entregue à Igreja.

Em 1763 aparecia o *Essai d'éducation national* de Louis René de la Chalotais (1701-85), um dos protagonistas da expulsão dos jesuítas da França, apreciado por Voltaire. Nesse ensaio ele protestava contra a tradicional exclusão dos leigos do ensino e reivindicava uma educação que dependesse somente do Estado, porque, dizia:

> "é justo que os jovens do Estado sejam educados pelo pessoal do Estado".

Nessa perspectiva, ele apresentava um plano de instituição de escolas, com os relativos programas, nos quais predominava o ensino de história e das ciências naturais, visando essencialmente a formação da inteligência. Não era um plano de educação democrática de toda a população; além do mais, ele era contrário, por exemplo, à ação dos irmãos das escolas cristãs, que desde o início do século vinham difundindo a instrução entre os trabalhadores, porque temia que isso os teria afastado do exercício das profissões mais humildes e necessárias. Era entre estas contradições que evoluía o debate pedagógico.

Nesses mesmos anos, na Alemanha, Johann Bernhardt Basedow (1723-90), uma figura discutida, que Kant apreciou, Herder desprezou e Marx depois escarnece, sustentava a laicidade e a estatalidade do ensino:

> "Aqui não há católicos, nem luteranos, nem reformados, mas somente cristãos. Nós somos filantropos e cosmopolitas... Nós queremos formar somente europeus..."

e, como La Chalotais, auspiciava que as escolas fossem dirigidas com critérios uniformes pelo Estado para o bem civil de todos os cidadãos, e tiradas do domínio sectário das Igrejas.

Na sua *Relação aos filantropos* de 1768, isto é, cinco anos depois do livro de La Chalotais, ele parte da constatação da decadência da instrução:

"Continuamente se ouvem e se lêem queixas de que o organismo das escolas e dos estudos decaiu e não funciona, mas ninguém poderia dizer em que período do último milênio ele tenha estado em melhores condições (§ 1) ... O período mais triste da era cristã, no passado, deu à universidade e, em geral, ao estado da instrução pública o caráter que conserva ainda hoje, mas não podemos esperar descobrir nele muita coisa de bom e de útil (§ 2) ... A importância da educação e da instrução exige a suprema vigilância de um ministério estatal investido de autoridade, um ministério que tenha oportunidade de ser ouvido pelo soberano... (§ 6). Em cada Estado é necessário que haja um ministério de grande autoridade para a educação e a instrução... (§ 7)".

Dessa forma, no clima do despotismo iluminado, amadureciam as idéias e as condições para uma passagem definitiva da instrução das Igrejas para os Estados. Na Alemanha as tradições não faltam, desde quando Carlos V, assumindo as exigências dos reformados, proclamara que a escola devia ser fábrica não somente de clérigos, mas também de magistrados.

Na França, Mably, irmão de Condillac, no seu *De la législation ou principes des lois* (1776), imaginando um diálogo entre um inglês e um sueco, trata difusamente das leis relativas à educação que a república deve dar aos cidadãos e fala com desprezo dos

"mestres mercenários, cujo objetivo é ensinar penosamente num *collège* um pouco de péssimo latim e muitas tolices" (*p. 372*);

e concluía categoricamente que

"não cabe a pedantes, que não têm idéia alguma da sociedade nem dos recursos que a dinamizam e a fazem florescer, ambicionar a honra de educar os cidadãos" (*p. 373*).

Através de posicionamentos corajosos e avançados, ele antecipava "a mais perfeita igualdade entre os cidadãos ou pelo menos entre as diferentes classes" e delineava um projeto de instrução "pública e geral" que continha a instrução militar para aprender a obedecer e a comandar, o direito natural, "que poderia chamar o direito de igualdade entre os homens", já que "a natureza a ninguém fez nobre ou vulgar", e, por fim, a história; tudo começando através do ensino de coisas agradáveis (*p. 358*).

Na Itália, Filangieri, no livro IV da *Scienza della legislazione* (1780), trata "Das leis sobre a educação, os costumes e a instrução pública", propondo um reformismo moderado. Ele é pela universalidade da instrução, não pela igualdade:

"Se uma só classe de cidadãos viesse excluída da educação pública, o meu plano seria imperfeito e vicioso" (*p. 738*). "... Mas para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo todos aqueles que servem ou poderiam servir à sociedade com os braços, na segunda aqueles que a servem ou poderiam servi-la com seus talentos" (*p. 740*).

Para ele, seguem-se daí "algumas diferenças no ensino relativo a cada uma dessas classes":

"Seria impossível instituir escolas para a classe mais numerosa... Reservaríamos, portanto, as casas públicas de instrução para a segunda classe e procuraríamos um outro meio para a primeira" (*p. 741*).

E, contrariando ou ignorando a posição avançada de um Diderot:

"O agricultor, o ferreiro, o artesão etc., destinados a servir à sociedade com seus braços, não precisam senão de uma fácil e breve instrução..." (*p. 741*).

Mas, das propostas dos teóricos, passamos agora à atuação por parte dos soberanos iluminados.

Tornou-se famosa a frase da imperatriz da Áustria, Maria Teresa, com que, ao firmar o decreto para a constituição da Comissão da Corte (*Hofkommission*) para os Estados, equivalente a um Ministério da Instrução, independente do *Direktorium in publicis et cameralibus* (ou Ministério do Interior), sublinhava a importância da decisão:

"A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político" (*ein Politikum*).

Estava-se no ano de 1760, durante a Guerra dos Sete Anos, e Maria Teresa exprimia com absoluta clareza uma tomada de consciência determinante na história moderna. O conflito medieval, que foi tomando forma entre as incertezas de conduta do império e do papado na época carolíngia, chegava ao fim. Antes dessa data a escola fora, quase totalmente, um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder público. Mas não é por acaso que, em 1773, foi suprimida a ordem dos jesuítas (a Companhia de Jesus). A Igreja católica depois tentará reagir contra essa reviravolta determinante da história moderna, procurando recuperar-se, especialmente a partir do período da restauração. Mas o valor do fato permanece: a educação agora é assunto estatal, coisa do Estado.

O principal inspirador da reforma foi Ignaz von Felbiger (1724-1788), que vinha de uma iniciativa análoga realizada na Prússia, com

Frederico II; a ele Maria Teresa confiou a elaboração de um projeto geral de reforma da instrução, que foi aprovado em dezembro de 1774. Na introdução lê-se:

> "A juventude de ambos os sexos é a base principal para o bem-estar do povo".

O quadro organizativo da instrução estatal que resultou dessa elaboração compreendia: 1. A *Trivial* ou *deutsche Schule* (escola popular do Trivium ou alemã), que podia ser freqüentada na idade dos seis aos dez-doze anos; esta escola devia ser constituída nas vilas junto a cada paróquia, por um mínimo de dois anos, e em cada distrito, por um mínimo de três anos, anexa, conforme o caso, à sucessiva escola de latim. 2. As *Hauptschulen*, escolas principais, destinadas à formação profissional, das quais faziam parte as *Normalschulen*, escolas "normais", para a formação dos professores, com duração de quatro anos. 3. Os *Gymnasien*, escolas intermediárias de latim, que preparavam para as universidades. Era prevista a possibilidade da passagem das *Hauptschulen* para os *Gymnasien*: "A ligação da escola normal com os ginásios — dissera Maria Teresa — é um princípio utilíssimo". 4. Enfim, as universidades, já reorganizadas anteriormente.

Além disso, acrescente-se que no mesmo período foram constituídas escolas especiais de vários tipos: a academia de equitação (1746), a academia oriental (1754), a escola de desenho manufatureiro para a indústria têxtil (1758), a escola de comércio (1770). Resulta daí um quadro que já tem todas as características de um moderno sistema de instrução geral e técnica. José II, filho de Maria Teresa, assim interpretava o espírito desta reforma:

> "O principal dever de cada cidadão é tornar-se apto a servir ao Estado. Conhecimentos, saber e bons costumes são os meios melhores e mais seguros para atingir o bem-estar externo e interno".

Às reformas austríacas seguiram-se reformas análogas em outros Estados: a da Prússia (1763), preparada pelo próprio Felbiger antes da Áustria, e a da Saxônia (1773). Na Polônia, ainda independente, o último rei, Estanislau Poniatowski, constituiu em 1.º de outubro de 1773 uma Comissão para a Educação "nacional", para cujos trabalhos J. J. Rousseau sugerira idéias através de suas *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, escritas dois anos antes. Ainda em 1773, na Rússia, Catarina II escrevia a Diderot, que lhe indicou a reforma austríaca de Maria Teresa; em seguida Catarina conseguiu que José II lhe enviasse um especialista para colaborar na elaboração da reforma que logo começou a ser realizada.

5. *As revoluções da América e da França*

Vimos as palavras dos filósofos, satíricos, romancistas e políticos; lembramos a política dos soberanos; mas não podemos, de modo algum, esquecer um fato essencial: a revolução industrial. Esta evolui a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas idéias e sua moral e, com elas, as formas de instrução.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando. Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise científica e como "ideologia" destes novos processos: nos seus autores (de Smith a Ricardo) são freqüentes as considerações sobre os prejuízos que a revolução industrial provoca não somente aos adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-os de qualquer instrução. Na análise desses prejuízos estará baseada a "crítica da economia política" promovida pelos socialistas (Marx).

Mas, por enquanto, voltemos desses fatos estruturais aos fatos supra-estruturais da política.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembléias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores.

Na América, no momento da revolta dos colonos ingleses contra a metrópole e da fundação da nova Confederação dos Estados Independentes, entre 1765 e 1783, os chefes ideais e práticos dessa luta assumem publicamente as exigências reformadoras do iluminismo e da *Enciclopédia*. Tanto Franklin quanto Jefferson, em nome dos direitos naturais do homem, e convictos de que a liberdade exige um povo com um

certo grau de instrução, solicitavam uma "cruzada contra a ignorância", voltada para a promoção das faculdades intelectuais e morais dos jovens. Franklin, em particular, propunha uma instrução cujos objetivos fossem as boas maneiras lockianas, a moralidade, as línguas vivas e mortas,

> "e todos os ramos úteis da ciência e das artes liberais".

É um programa iluminado, mas sem dúvida ainda seletivo. Jefferson propugnava uma escola elementar gratuita para todas as crianças dos sete aos dez anos, os melhores dos quais deviam ser selecionados para as escolas secundárias, e os melhores destas, para a universidade. Nesse programa estão contidos, em estado embrionário ou em projeto, todos os elementos de expansão quantitativa e de renovação qualitativa característicos da pedagogia liberal-democrática.

Os mesmos objetivos, embora com matrizes culturais diferentes (os enciclopedistas e Rousseau, mais do que Locke), são repropostos na França revolucionária após 1789. Já os *Cahiers de doléances* estão cheios de denúncias e reivindicações sobre a instrução popular; em seguida, na Constituinte que surgiu dos Estados Gerais (julho de 1789 — setembro de 1791) serão apresentados os primeiros projetos de lei, a partir daquele de Talleyrand, que pedia uma

> "instrução pública, gratuita no que se refere às partes da instrução necessárias a todos os homens".

Mas o protagonista mais significativo desta nova fase na França é Condorcet, cientista famoso e secretário da Assembléia Legislativa, à qual apresentou o seu *Rapport sur l'instruction publique* (21 de abril de 1792), com o relativo projeto de decreto, que foi aprovado em 17 de agosto de 1792. O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências. Na convicção de um infinito progresso do homem nos vários estágios de sua história rumo a um estágio em que desapareceria a desigualdade entre as nações e as classes, e se concretizaria a indefinida perfectibilidade do indivíduo, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, "única, gratuita e neutra". Eis como se expressa a respeito o seu relatório:

> "Já que a primeira condição de toda a instrução é a de não ensinar a não ser a verdade, os institutos que o poder público consagra para este fim devem ser o mais possível independentes de qualquer autoridade política; mas sendo que esta independência não pode ser

absoluta, resulta do mesmo princípio que é preciso torná-los dependentes somente da Assembléia dos representantes do povo... A Constituição não pode permitir na instrução pública um ensinamento que, afastando os filhos de uma parte dos cidadãos, destruiria a igualdade das vantagens sociais... É ... rigorosamente necessário separar da moral os princípios de qualquer religião particular e não admitir na instrução pública o ensinamento de algum culto religioso. Este deve ser ensinado nos templos pelos seus ministros".

Ao lado da proposta de sua autoria, muitas outras foram apresentadas por homens de várias tendências. Em 1793, perante a Convenção Nacional coexistiam duas propostas: uma dos girondinos e outra dos jacobinos. Diziam os girondinos:

"A instrução é uma necessidade de todos e a sociedade deve proporcioná-la igualmente a todos os seus membros";

diziam os jacobinos:

"A instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas suas forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos".

Estes acentuavam o compromisso social perante as possibilidades dos indivíduos.

Quanto aos conteúdos da nova instrução, já no dia 20 de abril de 1792, o Comitê para a Instrução da Assembléia Legislativa, discutindo o projeto de Condorcet, afirmara que "a instrução pública deve estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato", e, ao sancionar o princípio de que ela deve compreender "os elementos de todos os conhecimentos humanos", dava à matemática e à ciência a mesma importância que a tradição humanística atribuía às línguas clássicas:

"Que cem homens medíocres façam versos, cultivem a literatura e a língua, daí não resulta nada para ninguém; mas que vinte se divirtam fazendo experiências e observações, eles provavelmente acrescentarão alguma coisa à massa dos conhecimentos".

A *quérelle* dos antigos e dos modernos encontrava dessa forma sua sanção política.

Mais tarde, no dia 25 de junho de 1793, o Comitê para a Instrução da nova assembléia, a Convenção, discutindo o novo projeto Lepeletier, recebido por Robespierre e votado no sucessivo mês de agosto, mas nunca posto em prática, precisava:

"A educação deve ser gratuita, literária, intelectual, física, moral e industrial",

sintetizando, dessa forma, os elementos inovadores tanto no plano político e quantitativo, quanto no plano cultural e qualitativo.

Sob a Convenção, à parte as leis aprovadas e nunca cumpridas pelos regimes que a sucederam, nota-se um concreto desenvolvimento daquela instrução técnica, de vários níveis, que é uma característica do mundo moderno, respondendo às necessidades imediatas da revolução industrial. Em 29 de setembro de 1794, decide-se a criação de um Conservatório de Artes e Ofícios, com a dupla função de instituto de instrução e de museu da técnica; ele compreende:

> "um depósito de máquinas, modelos, utensílios, desenhos, descrições e livros de todos os tipos de artes e ofícios... Aí se explicarão a construção e o uso dos utensílios e das máquinas úteis às artes e aos ofícios".

Esse conservatório será muito apreciado por Cuoco, que em 1811 proporá sua reprodução na Itália. Em 1819, ele se tornará alta escola de aplicação da ciência ao comércio e à indústria. Em 30 de novembro do mesmo ano de 1794, abre-se a Escola Politécnica, que prepara, em alto nível, para todas as especializações da engenharia; e em outubro de 1795 abre-se o Instituto Nacional de Ciências e Artes, destinado a

> "aperfeiçoar as ciências abstratas mediante pesquisas contínuas, a publicação de descobertas, a correspondência com sociedades francesas e estrangeiras".

Do conservatório ao instituto parece tomar forma, ainda uma vez, a baconiana Casa de Salomão.

Não é por acaso que, sob o domínio napoleônico, voltará a prevalecer o interesse pela cultura tradicional: a lei de 1.º de maio de 1802 criará, no lugar das "escolas centrais" da Convenção, os liceus, e, ao lado deles, de acordo com a velha proposta apresentada por Talleyrand em 10 de setembro de 1791, as escolas "especiais" jurídicas e militares. Quanto à instrução popular, esta será atendida numa forma simples e rápida:

> "Ler, escrever, fazer contas são necessidades de todos e são também os únicos conhecimentos que é possível dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos".

No seu conjunto, o período revolucionário, graças especialmente ao impulso da Convenção, serviu para afirmar o direito de todos à

instrução e para renovar seus conteúdos no sentido da proeminência das coisas (ciência) sobre as palavras (as letras) e da sua estreita relação com a vida social e produtiva.

6. *A Igreja e a revolução na Itália*

Naturalmente, embora a instrução continuasse a inspirar-se na religião, como *instrumentum regni* (e para a Itália logo analisaremos isso), a resistência da Igreja católica foi tenaz contra a difusão das novas filosofias e contra as intervenções jurídicas dos Estados.

Na verdade, Bento XIV, o cardeal Lambertini (1740-58), apareceu como uma ilha de sereno liberalismo na tradição da Igreja, tanto que manteve cordiais relações com Voltaire, embora lhe condenasse a obra; também Clemente XIV, o Ganganelli (1769-74), parece aberto à compreensão das novas idéias, tanto que sua morte deu lugar a suspeitas de envenenamento por parte de cardeais conservadores; mas, após a Revolução Francesa, as coisas mudaram. Pio VI, o Braschi (1775-99), usa uma linguagem violentíssima contra os iluministas: "mestres sumamente mentirosos", "filósofos malvados", "lobos rapaces" que "vão gritando e imprecando até à náusea que o homem nasce livre e não é sujeito a ninguém" (*Inscrutabili divinae*, de 1775, *p. 124, 125, 176, 125*). Depois dele, Pio VII, o Chiaramonti (1800-23), logo após eleito, na *Diu satis*, brada contra o poder político surgido da Revolução Francesa, e contra aqueles que

> "tentam derrubar as instituições públicas e privadas e subverter todos os direitos humanos e divinos, e tentam de tudo para envenenar e corromper suas tenras almas" (*p. 176*).

Ele reivindica obstinadamente para o clero a educação exclusiva das crianças e dos adolescentes.

> "Considerai atentamente a que tipo de homens estão confiadas as crianças e os adolescentes nos seminários e nos colégios, em que disciplinas são instruídos, quais mestres são escolhidos para os liceus, que aulas ministram; vigiai assiduamente, indagai e explorai tudo; expulsai ou impedi que se aproximem os lobos rapaces que não poupam a grei dos cordeiros inocentes; e se por acaso se introduziram em algum lugar, afastai-os e destruí-os incontinenti, de acordo com o poder que Deus vos deu para a edificação... E não falamos somente de arrancar das mãos dos homens, de destruir completamente, queimando-os, aqueles livros nos quais se atenta à doutrina de Cristo abertamente, mas também, e especialmente, é preciso impedir que cheguem às mentes e aos olhos de todos aqueles livros que atuam mais às escondidas e mais insidiosamente".

Dessa forma, no momento em que o Estado, com forte e, às vezes, violento anticlericalismo, reivindica para si as funções da instrução, reaviva-se em novos moldes o antigo dissídio com a Igreja.

Na Itália, o domínio napoleônico modificou o sistema da instrução, embora as mudanças introduzidas não fossem muito significativas. Se, por exemplo, lemos as *Istruzioni per le scuole elementari*, emanadas em 1812, em Milão, pelo diretor-geral da instrução pública (esta Direção Geral era apenas um departamento do Ministério do Interior), notamos um certo progresso em relação às "escolas cristãs", mas também uma tenaz conservação dos velhos motivos:

> "22. *III, Deveres dos mestres* — Hão de ter especial atenção em ensinar aos alunos os princípios da religião, insinuar neles a gratidão para com os pais e o amor à arte para a qual os próprios pais pretendem destiná-los, e que ordinariamente é a deles".

Religião, portanto, com a reza obrigatória das orações (27), apesar dos temores em contrário manifestados por Pio VII, e trabalho artesanal entendido quase como uma predestinação natural. E, naturalmente, a política imposta:

> "23. Os mestres devem instilar no coração de seus alunos o amor ao Rei e à Pátria, a obediência às Leis, o respeito aos Magistrados e a gratidão que eles devem especialmente àqueles que procuram para eles uma instrução gratuita e fazem de tudo para enobrecer seus alunos. Em cada escola, portanto, os Municípios providenciem que haja a imagem do Rei".

O rei, portanto, identificado com a pátria, todas as autoridades e todos os benfeitores, isto é, o costumeiro conceito da instrução como beneficência concedida do alto, agora do Estado e não mais da Igreja, e não como direito dos indivíduos.

Se desses princípios ideais da escola passamos à prática do ensino mesmo, as doze prescrições relativas ao ler e ao escrever nos repropõem, com minúcias pouco menores do que aquelas da *Conduta das escolas cristãs*, a mesma didática, com a seqüência "do reconhecer as letras, do soletrar, do silabar e do ler", com o giz "apontado em forma quadrangular" para escrever na lousa "um ponto, uma linha reta, uma curva, uma perpendicular, uma oblíqua, uma horizontal e uma serpentina".

O capítulo das "honras e castigos" prevê um livro de ouro e um livro negro, indicando uma relativa moderação nas punições: sem mais chicotes ou varas, o mestre pune o aluno, de acordo com a gravidade da culpa, "obrigando-o a transcrever as lições e as correções feitas nos seus trabalhos, dando outros trabalhos, admoestando-o publicamente, colocando-o de joelhos por um tempo discreto no meio da sala, pondo-o

numa carteira separada" (45). Alunos corruptos e libertinos são suspensos e expulsos da escola.

Como se vê, há uma mitigação nas penas, mas permanece imutável o princípio segundo o qual a criança "pedagógica" é um sujeito que deve ser reprimido também com coação física; a posição de joelhos, própria da oração, transforma-se num ato de vergonha e de sofrimento, com uma mudança profunda de significado.

Seria útil seguir, junto com os atos oficiais, os sonhos revolucionários de várias tendências, ora moderados, ora jacobinos, ora igualitários, como Nicio Eritreo, Enrico Michele l'Aurora, Giovanni Antonio Ranza, Matteo Galdi, o mais interessado em questões educativas, ou Vincenzio Russo, o mais intransigente.

Galdi, por exemplo, mostra suas dúvidas não tanto sobre a expansão da instrução, quanto sobre seu caráter e sua igualdade, no seu *Saggio d'istruzione pubblica rivoluzionaria*, de 1798:

> "A maior felicidade de uma república não seria, talvez, ter todos os seus cidadãos filosofando: isto poderia ser prejudicial às artes de primeira necessidade, porque eliminaria aquela divisão de profissões e ofícios que constituem a variedade e a beleza das sociedades civis".

Russo, pelo contrário, em seus *Pensieri politici*, apresentava uma posição de tendência decididamente anárquica, auspiciando que

> "as chamas com vasta e absoluta destruição purificassem finalmente a terra da negra ignorância que domina sobre tantos milhares de volumes escritos por teólogos e juristas" (*cap. XXX*).

E, em sentido positivo, projetava instituir no reino de Nápoles duas escolas, uma de "moral republicana" e outra de agricultura teórico-prática, cada uma com cem indivíduos, para um curso de quatro anos e comentava:

> "Ao cabo de quatro anos teremos duzentos formados capazes de dirigir cada um uma escola; e teremos condições de estabelecer cerca de duzentas escolas para uma república. Uma lei adequada que obrigue todas as crianças a assistir uma hora por dia àquelas lições nos dará em pouco tempo uma geração de filósofos, felizes elementos da democracia".

Assim, entre a necessidade de destruição e os sonhos de reconstrução, expressava-se na Itália, nas formas extremistas e utópicas próprias de uma sociedade atrasada e perturbada por fortes contrastes, o anseio

de renovação, em vista de uma totalidade de cidadãos filósofos e produtores ao mesmo tempo.

Com maior equilíbrio e maior senso da história, intervinha, nos anos napoleônicos, Vincenzo Cuoco. No seu *Rapporto al re* (de Nápoles, Giacchino Murat) de 1809, ele, como Filangieri e Galdi, distinguia as estruturas de uma instrução segundo as classes sociais, mas queria que fosse "universal, uniforme e completa": sem confundir, porém, uniformidade com igualdade:

> "É necessário que exista uma instrução para todos, uma para muitos e uma para poucos. Portanto, a instrução pública seria dividida em sublime, média e elementar. A primeira não deve fazer do povo tantos sábios, mas deve instruí-lo tanto quanto baste para que possa tirar proveito dos sábios" *(p. 5-6)*.

Sua conclusão lança uma sombra sobre este projeto iluminado e moderado, pois, mostrando-se muito ligado aos tempos e insensível à utopia, tenta justificá-lo com o seguinte objetivo, aliás bastante contingente:

> "fazer uma guerra eficaz aos soberbos manufatureiros (ingleses), inimigos de todo o continente, que se tornaram potentes exclusivamente pela indolência dos outros povos" *(p. 100)*.

O ideal da formação do homem era, assim, subordinado à contingência dos conflitos de supremacia na Europa, entre França e Inglaterra. Repetia-se, enfim, o que já havíamos notado em outros reformadores, desde Bacon a Rousseau. Mas agora falaremos justamente da iniciativa inglesa na instrução.

7. *Duas experiências concretas entre o Setecentos e o Oitocentos*

a) O ensino mútuo

Nos anos da Revolução Francesa vinha-se afirmando na Inglaterra uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado "ensino mútuo" ou "monitorial", no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos.

Embora pudéssemos citar, um pouco arbitrariamente, exemplos antiqüíssimos a partir de Licurgo e Quintiliano, ou mais recentes, como os exemplos franceses de Herbault em 1747 ou de Paulet, apoiado por

Luís XVI em 1772, ou ainda o exemplo de Walafried Strabo e os alunos "oficiais" das escolas cristãs, a sistematização didática rigorosa e a difusão em vista de um plano nacional de instrução popular começou (discute-se quanto à precedência) por obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), que, a partir de 1789, dirigiu em Madras uma escola instituída pela Companhia das Índias Orientais para os filhos de seus soldados europeus, e por obra do quaker Joseph Lancaster (1778-1838), que em 1798 abriu em Londres uma escola para crianças pobres.

Em 1797, Bell publicava seu livro *An experiment in education*, isto é,

> "Um experimento de instrução, realizado no asilo masculino de Madras, que sugere um sistema segundo o qual uma escola ou uma família pode instruir a si mesma sob a superintendência de um mestre ou de um parente",

e a seguir a esta obra publicará outros escritos, para frisar que

> "o sistema é destinado a diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno".

Ele exalta esta sua experiência nos confrontos com os sistemas tradicionais,

> "como o sistema copernicano nos confrontos com o sistema ptolomaico, como a filosofia moderna experimental comparada com a antiga e hipotética. Ele não é formado de indagações bem escritas e elaboradas e de rebuscadas especulações sobre a natureza da criança ou a filosofia do espírito, todos estes são argumentos sobre os quais se gastaram rios de sedutora eloqüência sem resultados práticos ou tangíveis progressos na arte ou na ciência do ensino".

Lancaster, por sua vez, publicava em 1803 o seu *Improvements in education*, isto é,

> "Melhoramentos na educação no que diz respeito às classes do povo, com um breve relato sobre seu estado presente, com algumas sugestões para aperfeiçoá-la e com o relatório especial de alguns experimentos práticos que levam a este objetivo".

As duas iniciativas paralelas deram também origem ao que poderíamos chamar de edição inglesa dos conflitos entre jurisdicionalistas e religiosos, conflitos esses já existentes no resto da Europa e decorrentes da evolução da instrução. O quaker Lancaster propunha, de fato, uma educação religiosa aconfessional (*undenominational*) e o anglicano Bell uma educação no espírito da Igreja oficial, que, naturalmente, acabou

prevalecendo. Surgiram assim duas sociedades: a Real Instituição Lancasteriana (depois, Sociedade para a Escola Britânica e Estrangeira), e a Sociedade Nacional para a Promoção da Educação dos Pobres nos princípios da Igreja constituída.

Apesar das rivalidades e dos contrastes, a iniciativa do ensino mútuo espalhou-se rapidamente, especialmente por obra de Lancaster, tanto na Inglaterra como em todo o mundo de língua inglesa: em 1806 já existiam centros de ensino mútuo em Nova Iorque, na Filadélfia, em Boston e, em seguida, em Serra Leoa, na África do Sul, na Índia, na Austrália; em 1811, na Inglaterra, contavam-se quinze escolas com 30 mil alunos. Logo, do ensino elementar masculino o método se estendeu para o ensino feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior, não somente de "gramática", mas também de música e ginástica. Poderíamos falar de uma tendência inglesa baseada na iniciativa privada, que emergia perante a tendência alemã e napoleônica baseada na iniciativa estatal do absolutismo iluminado.

Trata-se não somente de um método didático, mas em primeiro lugar de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos. Na introdução ao seu livro *Ensino mútuo*, traduzido para o italiano em 1819, o pedagogo alemão José Hamel, propagandista do método na Europa, se perguntava:

> "Convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar?" (*p. 5*).

Havia, de fato, ainda

> "quem sustente que é melhor recusar qualquer educação às classes inferiores da sociedade, do que expô-las a descobrir com dor sua situação e a perturbar o *status quo* para sair dele" (*p. 7*).

O ensino mútuo era a resposta prática a este perpétuo medo dos conservadores, o medo de que a instrução pudesse "perturbar o Estado".

Baseando-nos no livro de José Hamel, que fielmente transcreve dos escritos de Bell, de Lancaster e de autores franceses que tinham adotado o método em seu país logo após a Restauração, lembramos que o ensino mútuo, podendo instruir até mil alunos com um só mestre, frente aos cinqüenta em média instruídos nas classes tradicionais através do ensino individual,

> "apresenta os meios mais sintéticos e econômicos para dar a instrução elementar oportuna às classes inferiores...; tanto que esse método pode ser considerado justamente como uma das mais úteis

invenções modernas" (*p. 68-69*), que "reduz a um terço ou de mais que a metade, nos confrontos com a escola tradicional, o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos elementares" (*p. 15*).

Em um único local bem grande, em cujo modelo ideal constam três grandes naves divididas por colunas ao longo das quais estão dispostos em quadrado os bancos das várias classes, os alunos, sentando um ao lado do outro de acordo com o mérito e o aproveitamento, são confiados aos monitores. O mestre

> "está na extremidade da sala sentado sobre uma cadeira alta. Supervisiona toda a escola, e especialmente os monitores. Vigia as divisões quanto à instrução, examina uma ou duas vezes por semana cada classe, assiste às repetições dirigidas pelos monitores" (*p. 22*).

As lições são de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas superiores; os exercícios são breves e fáceis. Nelas finalmente está associada a aprendizagem do ler e do escrever e se utilizam materiais didáticos novos; particularmente, os livros são eliminados, pelo menos por Lancaster, até às últimas classes, e para escrever os alunos recebem uma tabuinha com areia, onde escrevem com o dedo, e uma pequena lousa. Para ler, os alunos se agrupam em semicírculo na frente de grandes lousas ou "quadros", pendurados nas paredes, e tudo se desenvolve com rigorosa disciplina:

> "1. Os monitores de classe ditam o conteúdo dos quadros onde estão escritas as lições, e os alunos escrevem em suas lousas; 2. Os alunos lêem seus quadros suspensos na parede; 3. O monitor interroga um número de alunos da divisão e manda repetir de voz e de cor os exercícios anteriores" (*p. 35*).

Todavia, esta nova prática do ensino mútuo, que tem a vantagem de associar leitura e escrita e que atinge não individualmente mas simultaneamente muitos alunos, não muda os antigos procedimentos didáticos com sua seqüência de silabar e soletrar:

> "Depois que as crianças aprendem a desenhar o alfabeto na areia, começam a soletrar escrevendo... Porém não se mostra mais ao aluno a sílaba a ser escrita, mas só se pronuncia e cada um, ouvindo-a, a escreve. Chegados às palavras inteiras, o monitor pronuncia primeiro as letras, depois as sílabas e, em seguida, a palavra inteira, e o aluno enquanto escreve precisa soletrar em voz baixa... e se tem a vantagem de que muitos alunos podem soletrar juntos sem se perturbarem mutuamente" (*p. 35*).

Com exceção da "voz baixinha", nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças:

> "A primeira classe aprende a escrever o alfabeto na areia e sob ditado. As crianças sentam perante a mesa de areia com uma tabuinha do alfabeto. O monitor dá a ordem: Preparem-se! Todas as crianças colocam o indicador direito sobre a orla da mesa, olham para a tabuinha enquanto a mão esquerda fica apoiada sobre o joelho. O monitor mostra uma letra com a vara, por exemplo, A, e diz: Façam A! As crianças apóiam o braço esquerdo sobre a mesa e com o indicador da mão direita desenham a letra..." (*p. 39*).

Permanece e é aperfeiçoada a prática dos "sinais", para expressar as várias ordens:

> "Cada exercício e movimento dos alunos deve ser feito de acordo com regras determinadas e com a ordem ou autorização expressa do mestre ou do monitor geral; as ordens são dadas ou verbalmente ou através de sinais feitos com a mão ou com meios telegráficos" (*p. 34-35*).

Estes meios telegráficos, que nos lembram os sinais em uso nas "escolas cristãs", são ou tabuinhas com as iniciais da ordem ou silvos ou sinetas, rigorosamente previstos, assim como cada gesto correspondente dos alunos.

Esta rigorosa disciplina de inspiração meio militar e meio industrial é acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento, além do comportamento; e, como vimos, a avaliação importa a contínua mudança de lugar dos alunos nos bancos da sua divisão, ou a passagem de uma divisão para outra:

> "... se um aluno comete um erro, cede o lugar ao que está depois dele, que o corrige, e dessa forma o mais hábil chega a colocar-se no primeiro lugar... Desse modo, quem avança passa sempre para a frente da divisão e quem regride passa para trás... A criança que por algum tempo ficou ocupando o primeiro lugar da classe passa para o último da classe superior... Assim também quem não faz progressos suficientes desce para o primeiro lugar da classe inferior" (*p. 21*).

A competição é, então, o princípio ativo destas escolas, que solicitam a participação, embora extrínseca, e não conhecem punições físicas. Mas permanece o grave defeito do excesso de espírito militarista e de mecanicidade na didática; a iniciativa privada, ligada às pompas milita-

res e aos progressos industriais, revelou-se tão formalisticamente austera como a estatal. Talvez pudéssemos descobrir nisso — como Marx — um aspecto da secular vocação do capital a educar para o rigor em todo processo de trabalho e, portanto, também no educativo: uma vocação não negativa em si, mas só no seu caráter de mecânica imposição do alto.

b) J. H. Pestalozzi

Enquanto inovadores ingleses experimentavam o ensino mútuo, na Suíça atuava J. H. Pestalozzi, declaradamente seguindo a trilha aberta por Rousseau, mas bem diferente deste, especialmente pelo seu operoso filantropismo e pela sua capacidade de traduzir os princípios em prática. Sua ambição foi a de "juntar aquilo que Rousseau separara", isto é, o homem natural e a realidade histórica; e o fez aderindo ao seu tempo e também fechando-se dentro dos limites ideais de uma sociedade predominantemente pré-industrial. Todavia, seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo do Oitocentos.

Ele foi um democrata, a quem a Assembléia Nacional conferiu, em 1792, a cidadania francesa, que aderiu em 1798 à República Helvécia e sofreu as oposições dos conservadores contra suas iniciativas humanitárias e inovadoras. Seu pensamento e sua atividade evoluem através de afirmações e realizações que, embora impregnadas de metafísica e de sentimentalismo conforme o secular clichê de cada pedagogia, encontram justamente nas reações que provocam a medida da sua originalidade e novidade.

A evocação de Rousseau para a natureza, tanto no sentido da "bondade natural" do ser humano, não perfeito mas perfectível, quanto no sentido menos evidente, mas presente, da personalidade individual de cada criança, pode ser considerada como o ponto de partida da sua pedagogia. Baseando-nos no seu escrito mais sucinto e menos enfático, as cartas ao inglês Greaves, em *Mãe e filho*, esse ponto de partida consistiria exatamente no

> "reconhecimento das imutáveis leis de nossa natureza" (*31 de dezembro de 1818*).

Deste princípio deriva a extraordinária e fundamental importância, por ele fortemente frisada, dos primeiros estágios da vida e do recurso necessário ao mais potente dos aliados na educação: o amor materno ou "o auxílio das mães".

> "O nosso grande objetivo é o desenvolvimento da alma infantil e o nosso grande meio, a ação da mãe" (*3 de outubro de 1818*).

Despojado da inevitável acentuação afetiva, este princípio materno, enquanto prolongamento e concretização do princípio da natureza, significa muitas coisas pedagogicamente concretas, que envolvem vários aspectos, quer da relação educativa, quer da metodologia didática, quer do contexto social, instaurando-se, como diz o próprio Pestalozzi, "uma cadeia ininterrupta de providências".

Primeiramente, quanto à relação educativa, partindo da hipótese do "bom fundo infantil", ou da "natural bondade dos seus sentimentos e da invariável retidão de seus pensamentos", segue-se que

> "a bondade deve ser o primeiro e dominante princípio da educação" e que "por meio da bondade se consegue mais do que por todos os outros meios" (*8 de novembro de 1818*).

Não são afirmações pacíficas: conhecemos já as teorias sobre a *lasciva aetas*. De resto, o próprio Pestalozzi está consciente da oposição que elas provocam, e as assinala a Greaves:

> "Ouvi dizer, caro amigo, que, quer no seu como no meu país, há muitos que rejeitam totalmente este modo de ver, porque não lhes parece ortodoxo" (*15 de novembro de 1818*).

Uma concepção semelhante parecia negar as doutrinas do pecado original e da redenção graças ao sacrifício de Cristo. Mas o próprio Pestalozzi cuidava de não idolatrar *a priori* a inocência infantil: a sua concepção da natureza humana como dupla natureza, animal e, ao mesmo tempo, espiritual, levava-o a sublinhar a necessidade de dominar instintos e paixões, que "contrastam com a consciência". Existe para ele uma natureza "inferior" e uma natureza "melhor" e, embora a primeira não seja má em si, todavia deve ser amorosamente guiada pela segunda:

> "A natureza melhor da criança deve ser encorajada o mais cedo possível a combater a força prepotente do instinto animal, que eu considero a base da natureza inferior do homem... [Julga-se que] as paixões devem ser dominadas pelos princípios e que os nossos desejos devem ser regulados pela razão... Mas existe uma força ainda mais poderosa, a do amor materno" (*12 de dezembro de 1818*).

Mas, por outro lado,

> "Por mais fraca que possa ser a natureza humana..., há na criança uma força cuja origem está bem longe de qualquer tentação ou corrupção" (*15 de novembro de 1818*).

Bastavam afirmações desse gênero para pô-lo em suspeita perante os conservadores, para os quais qualquer valorização da criança significava uma valorização das classes "inferiores". Mas Pestalozzi extrai daí uma pedagogia fundada no "espírito da benevolência e da firmeza" juntos, que "visam o mesmo objetivo de elevar o homem à verdadeira dignidade do ser espiritual" (*31 de dezembro de 1818*). A ele parece que os instintos ou as "vontades" da criança são

> "manifestações necessárias do instinto animal, cujo excessivo predomínio é preciso sem dúvida frear, mas que nesta tenra idade não pode ser combatido com as punições" (*19 de janeiro de 1819*).

Sugere, então, uma educação não-repressiva, não baseada no medo das punições, "que serviria apenas para agravar o mal". Embora não pretendendo

> "levantar alguma objeção contra a severidade em si mesma", já que "nem sequer defenderia a inoportunidade em qualquer caso das punições corporais na educação", ele proclama abertamente que "deveríamos decididamente eliminar o temor como meio educativo" (*12 de dezembro de 1818*),

e usa palavras duríssimas contra o tradicional sadismo pedagógico:

> "Entre todos os tiranos, os mais ferozes são os menores; e entre todos os menores tiranos, os mais terríveis são os tiranos da escola... Como é possível que geralmente passe tão inobservada a crueldade contra as crianças e, até, seja considerada como natural?" (*10 de abril de 1819*).

Perante a rejeição que alguns alunos têm contra a escola, ele categoricamente afirma que

> "há um só meio para impedir que estes males predominem...: um método de ensino melhor" (*ibidem*).

Com isso podemos entrar no segundo aspecto: o da didática. Pestalozzi afirma, com profunda e clara consciência, o princípio do interesse e da curiosidade infantil como base para qualquer intervenção da mãe ou do professor:

> "O mestre, e no nosso caso a mãe, deveria antes de tudo procurar suscitar e manter vivo o interesse pela aprendizagem. A falta de diligência nas crianças depende sempre da falta de interesse e esta, por sua vez, depende do método de ensino adotado pelo mestre" (*10 de abril de 1819*).

Isto implica também o princípio da intuitividade e da gradualidade do ensino, que leva do concreto ao abstrato:

> "O vivo estímulo da curiosidade provoca tentativas que, se têm êxito positivo ou são encorajadas por outros, levam ao hábito de pensar" (*25 de janeiro de 1819*). "Deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras."
> Ele recolocou em lugar honroso "aquilo que os antigos chamavam de método analítico, que consiste em descobrir dadas verdades mediante a solução de problemas, do que estabelecendo-as teoricamente... Aquilo que mais propriamente importa não é o conhecimento de determinadas propriedades e de relações entre formas e números determinados, mas a exatidão do pensamento lógico e a capacidade de invenção" (*17 de abril de 1819*).

Por isso, cada um dos objetos que rodeiam a criança pode servir para fazer surgir nela idéias (e a idéia, observa ele com profunda intuição, já se manifesta no espírito infantil — *25 de janeiro de 1819*); e esta idéia da igual validade de todos os objetos será o fundamento da extensão de toda atividade educativa.

A esta altura, pouco importam as suas nem sempre profundas tentativas de fundamentar filosoficamente sua didática; nessas tentativas ele não vai além dos modestos níveis dos pedagogos de todos os tempos. Estas são as três unidades elementares da cognição ou faculdades fundamentais: o som, a forma, o número. O que importa, porém, é que a didática expressada naquelas fórmulas seja *de per si* realmente produtiva. Falando de seus "exercícios preparatórios", que visam dispor as mentes para o ensino e prepará-las para ulteriores esforços, ele esclarece que

> "eles se referem aos elementos de *número*, de *forma*, de *linguagem*, que fundamentam todas as idéias" (*17 de abril de 1819*).

Quanto à linguagem, ele sublinha seu valor instrumental, como órgão do pensamento, auspiciando o ensino da língua materna e da capacidade de falar, "senão elegantemente, pelo menos livre e energicamente" (*17 de abril de 1819*).

Quanto ao número e à forma, ele assim indica o seu lugar na educação intelectual:

> "As relações de número e forma constituem a escada natural de referência para todas as impressões que a mente recebe do exterior, para todo o mundo material e suas propriedades, já que a forma é a medida do espaço e o número, a do tempo" (*ibidem*).

E aí reafirma que é preciso partir dos objetos e das impressões que estes geram em nós, para chegar ao pensamento ou idéia:

> "Como é possível fazer entender à criança que dois mais dois são quatro, se primeiro não se mostra isso na realidade? Querer começar com conceitos abstratos é irracional e prejudicial, antes que proveitoso" (*ibidem*).

Nessa concepção, que parte do valor indiferente de qualquer objeto para chegar à idéia, encontram seu lugar uma série de disciplinas e atividades desconhecidas pela educação popular tradicional. Antes de tudo, a ginástica:

> "A utilidade da ginástica para o corpo é inegavelmente grande: mas eu afirmo que é igualmente precioso o proveito moral que dela se tira" (*10 de fevereiro de 1819*). "Seria bom unir bem cedo estes exercícios com outros, que possam contribuir para formar o gosto... O bom gosto e a nobreza do sentir são entre eles afins" (*18 de fevereiro de 1819*);

e acrescenta que seria preciso elaborar exercícios particulares para cada sentido.

Também a música é para ele "um dos meios mais saudáveis da educação" pela "eficácia que tem em suscitar e alimentar os mais elevados sentimentos de que o homem é capaz" (*ibidem*); à música acrescenta o desenho, que é "necessidade inata nas crianças", que deveriam desenhar olhando a realidade sem serem ajudadas; ao desenho acrescenta a modelagem, útil também para outras disciplinas, como a geometria e a geografia.

Trata-se, portanto, de um quadro de educação ao mesmo tempo física e intelectual, que se utiliza de métodos que hoje chamaríamos ativos ("e tu deves procurar alimentar na tua criança — diz ele à mãe — aquele germe de energia ativa"), mas que não se identifica com a educação como jogo:

> "Se eu recomendo à mãe para não cansar a criança com o ensino, não quero com isso comprovar a opinião segundo a qual a instrução deveria assumir sempre o caráter de diversão ou de jogo... Não é possível conseguir sem esforços um saber bem fundado" (*10 de abril de 1819*).

Assim, entre a benevolência e a firmeza, e nesse amplo quadro de atividades educativas, Pestalozzi desenvolve sua obra com uma clara consciência de seus fins:

"Eu considero a educação somente como um meio para conseguir um elevadíssimo objetivo, que consiste em preparar o ser humano para o uso livre e integral de todas as suas faculdades... Mediante a educação o homem deve tornar-se útil à sociedade... também nas mais modestas condições de vida" (*25 de abril de 1819*).

O terceiro aspecto, o das relações sociais, que em Pestalozzi apresenta claras formulações democráticas, apesar das inevitáveis limitações do tempo, encontra também o seu fundamento básico no tema da natureza humana. A natureza, enquanto humana, é semelhante em todos os homens, e como ele pretende que seja desenvolvida em todas as suas faculdades, assim também pretende que seja desenvolvida em todos os homens:

"Todas as faculdades da natureza humana devem ser tratadas com a mesma atenção" (*7 de outubro de 1818*). "Devem ser cuidados *todos* os elementos, de qualquer tipo que sejam, que a Providência colocou no homem; então a função assim ampliada da educação não pode ser considerada apenas sob um só aspecto" (*4 de fevereiro de 1819*).

Extensão e unidade dos conteúdos e universalização da educação caminham, portanto, sempre juntas:

"As faculdades do homem têm que ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine em prejuízo das outras, mas que, pelo contrário, cada uma seja estimulada até atingir seu justo grau" (*24 de outubro de 1818*). "Contra os partidários da opressão, do obscurantismo, do prejuízo" (*17 de abril de 1819*), ele proclama "os legítimos direitos de todas as classes sociais à difusão universal do saber" (*4 de fevereiro de 1819*).

E ainda mais claramente:

"O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades...; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida" (*ibidem*).

Aqui não estamos mais perante as iniciativas, até bem-intencionadas, de educação do povo: aqui constatamos que a educação do ho-

mem é afirmada concretamente, contra todos os bem-pensantes que queriam negar ou limitar a educação do povo. Naturalmente, isso implica problemas práticos, de que Pestalozzi tem consciência e sobre os quais parece hesitar: qual pode ser, tendo em vista o bem da sociedade e o direito da criança, a relação entre formação geral e preparação para a futura profissão? A pergunta já estava lançada em *Como Gertrudes educa seus filhos*:

> "Como fará a criança a ser educada tanto a respeito da sorte [geral humana] a que está destinada quanto a respeito das situações e das condições mutáveis de sua vida...? (*Trad. italiana de 1929, p. 180*).

A resposta nem sempre é unívoca: nas cartas a Greaves há uma consciência clara dos termos do problema, que porém não terá seguimento:

> "Mas existe um grau de desenvolvimento das faculdades que está bem longe do esmero da especialização e que tem a grande utilidade de preparar as forças intelectuais para estudos especiais sucessivos, que correspondem a inclinações individuais ou estão relacionados com determinadas iniciativas" (*25 de abril de 1819*).

Mais tarde, no *Canto do cisne*, ele parece mais temeroso de contrastar a situação social, dando ao camponês o mesmo grau de instrução que ao operário da cidade (ou, pior, que a outros):

> "Essa educação faria germinar a semente de uma disposição de espírito que acabaria por tornar-lhe, para sua desventura, insuportáveis os limites da sua própria classe e de sua própria condição" (*Trad. italiana de 1948, p. 689*),

um argumento que era exatamente o cavalo de batalha para todos os conservadores.

Não obstante a grande abertura ideal de Pestalozzi, não era fácil ver claramente estas relações. Ao lado da sua polêmica contra a "dupla miséria da fábrica e da escola" (*Canto 336*), aflora a tentação de educar

> "os homens segundo especiais condições e circunstâncias" (*Vigília, 20*), de "(...) fazer com que os homens se tornem nada mais nada menos aquilo que devem ser necessariamente de acordo com o seu lugar" (*L. e G. Trad. italiana de 1928, p. 110*).

São hesitações e contradições inevitáveis em quem, envolvido ainda em experiências sociais em grande parte ligadas às velhas relações de produção camponesas e artesanais, consegue chegar com muitas dificuldades a novas conquistas ideais.

Uma última observação é necessária a propósito do uso do ensino mútuo por parte de Pestalozzi. Ele mesmo declara tê-lo usado, mas "como simples meio subsidiário do ensino"; e pode ser que o padre Girard tenha começado a usá-lo após a inspeção ao instituto pestalozziano de Yverdon em 1810. Mas seria profundamente errado identificar de alguma forma as duas inspirações: elas não têm nada a ver uma com a outra, a não ser o desejo de difundir a instrução. De fato, a inspiração e os métodos — o ativismo e a benevolência, de um lado, e a rigorosa disciplina e o mecanicismo, de outro — são totalmente antípodas. Ambas, porém, estão destinadas a inspirar grande parte das iniciativas pedagógicas da primeira metade do Oitocentos.

CAPÍTULO IX

A educação no Oitocentos

I. A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO

Se consideramos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. Até mais, relendo a discussão da Assembléia Legislativa na França em 1792, sobre os aspectos da instrução ("literária, intelectual, física, moral e industrial"), apesar da inevitável desconfiança perante tais classificações, poderemos reconhecer neles o eco de classificações mais antigas e os primeiros sinais de uma nova classificação. De fato, que outra coisa é a instrução literária, senão uma elaboração moderna da preparação formal para as artes do trívio (as letras são a gramática, essencialmente), e que outra coisa é a instrução intelectual senão a instrução concreta nas artes do quadrívio (as ciências naturais)? E a instrução física, o que é senão a preparação para o "fazer" da guerra, *more Francorum*? E a instrução moral, senão a "aculturação" nas tradições e nos costumes dominantes, até mediante um "catecismo republicano"? E, enfim, o que é a instrução industrial, senão o fato novo através do qual se procura, pela primeira vez, superar a antiga separação entre escola e treinamento, assumindo na instituição-escola, ambiente tradicional dos adolescentes separados do trabalho, também esta parte que é essencial na formação humana?

O Oitocentos enfrentará a difícil tarefa da sistematização teórica e, em parte, da transferência para a prática destas instâncias ideais. Dissemos que no Setecentos a pedagogia se tornara política: por que não deveríamos dizer que no Oitocentos a pedagogia se torna social?

Na realidade, estes termos são equívocos. De fato, por revolução política e revolução social, em relação ao Oitocentos, se entendeu, quanto

à primeira, a revolução burguesa e, quanto à segunda, a revolução proletária, como se a burguesia visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado visasse somente mudanças sociais sem problemas de poder político. Mas a forma histórica de traduzir esses termos do discurso é que, ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial. Tudo isso tem para a cultura e a instrução pelo menos a mesma importância que, no início da Idade Moderna, teve a substituição pela burguesia do clero e da nobreza da idade feudal. Abordaremos, agora, o tema da revolução industrial. E o faremos seguindo Marx.

1. *A revolução industrial e a instrução*

Vejamos se e como a educação torna-se de política em social.

Na Idade Moderna, o modo de produzir os bens materiais necessarios para a vida da sociedade transformou-se profundamente. Após o prevalecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não-associados, mas controlados por ele. O momento sucessivo é o da chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua "arte". Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina.

Esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas: e todavia os teóricos das velhas classes não conseguem nem tomar consciência disso. Em plena revolução industrial, que leva também à supressão legal das velhas corporaçõcs de artes e ofícios, Rousseau, como vimos, continuava a sustentar que o artesanato não somente era mais próximo à natureza,

mas também livre dos riscos das crises; um século mais tarde, Pierre Joseph Proudhon não conseguirá ver na grande indústria nada mais do que a concentração e a soma dos trabalhadores da tradicional divisão do trabalho das oficinas artesanais, sem entender em profundidade as mudanças que aconteceram no trabalho e nas relações de propriedade.

É tão difícil tomar consciência da própria morte! Mas o que tudo isso implica para a instrução?

O velho artesão, todo casa e oficina, para cujos filhos Lutero pedira duas horas de escola por dia ao lado do trabalho doméstico, não existe mais ou está desaparecendo: de qualquer forma, não é mais uma figura social determinante. Um século após Lutero, até Comenius, embora envolvido numa batalha religiosa de tipo medieval, já pensava como um homem moderno, quando indicava como lugares necessários para a formação do homem também os *armamentaria* e os *mercimoniorum loca*, isto é, os canteiros navais e as bolsas da Holanda e da Inglaterra capitalistas. Em suma: a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana. Os irmãos das escolas cristãs também tinham reparado nisso.

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.

Aqui estamos exatamente no nosso campo. Aquele aprendizado que, desde o antigo Egito, conforme atesta Platão, vimos como forma típica de instrução das massas produtivas artesanais e do qual analisamos rapidamente os modos e as leis a partir da Idade Média, esse aprendizado já chegou ao seu fim. O que estará no lugar dele?

Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da "modernissima ciência da tecnologia" leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-

se o problema de que as massas operarárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos "platônicos" da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais.

2. *A utopia socialista*

Como nos séculos precedentes, também no Oitocentos assistimos a uma nova onda de utopias estreitamente relacionadas com as revoluções industriais e políticas. A essas utopias é freqüentemente intrínseca uma forte inspiração religiosa (Saint-Simon falava de um "novo cristianismo", que é o título do seu livro principal, de 1825, o ano da sua morte: e a sua escola se constituiu como uma igreja); só que em nossa época são caracterizadas como utopias socialistas. Todas, de fato, partem da divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, orientando-se, com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades. Podemos distinguir nelas um filão estranho ao moderno proletariado de fábrica e mais próximo ao velho artesanato corporativo, que por caminhos implícitos vai de Rousseau a Comte e a Durkheim, e um outro filão que pode ser aproximado de Marx.

Fourier, por exemplo, orienta-se especialmente pela tradição individualista ("artesanal") de Rousseau, rejeitando toda sistematização imposta e propondo a sua "educação harmônica", que exalta a espontaneidade, o jogo e aquilo que ele define como o *papillonage*, isto é, o "borboletar" da criança de uma para outra experiência, para encontrar aquilo que mais condiz com o seu gênio e, portanto, remontar da técnica para a ciência. Ele apresenta sua teoria como "um mecanismo que faz coincidir em todos os sentidos o interesse individual e o coletivo, sempre divergentes na civilização" (*p. 74*); fala, portanto, de uma educação "harmônica" dentro das "falanges", em que os homens deveriam se associar para viver e trabalhar:

"A educação harmônica, em seus procedimentos, procura inicialmente fazer desabrochar na idade mais tenra as atitudes instintivas, ocupar cada indivíduo nas funções para as quais a natureza o destina e das quais ele é distraído pelo método civilizado que, ordinariamente, feitas raras exceções, emprega todos em ocupações contrárias à própria vocação... Ela jamais desenvolve na criança uma só inclinação, mas umas trinta destas, graduais e dominantes em diversas fases progressivas... É preciso, antes de tudo, indagar quais são os instintos primários... Tendo a falange muita variedade de trabalhos, é impossível que, passando sucessivamente por todos eles, a criança não encontre a ocasião para satisfazer vários de seus instintos dominantes; estes se manifestarão à vista de pequenos instrumentos... à vista desses ela vai querer dar vazão à vontade de imitar ou de macaquear. Assim, fazendo cada um aquilo para o qual é levado por natureza, e variando também as ocupações, o trabalho tornar-se-á atraente" (*p. 78-80*).

Nota-se nessas considerações a exigência de desenvolver inicialmente todas as inclinações; mas estas são curiosamente estabelecidas em número de umas trinta, que acabam coincidindo exatamente com as articulações existentes na época dentro da divisão social do trabalho. Platão falara do "sapateiro por natureza"; Fourier hipotetizará um príncipe sapateiro:

"O filho de um príncipe pode ter o gosto de fazer-se sapateiro: este pode ser o caminho para ocupar-se de sapataria, de curtimento, de química, e, aos poucos, da iniciação para todas as atividades ... A divisão do trabalho deve ser levada ao grau máximo, a fim de que se possa colocar cada sexo e cada idade nas funções que lhes convêm" (*p. 206*).

Pode-se reconhecer nele um expoente daquela corrente que acentua o valor do indivíduo, exaltando, para usar as palavras platônicas do anárquico Stirner, "a descoberta de si mesmo", e acentuando o princípio da divisão do trabalho (o platônico "fazer uma coisa só"), indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos. Como freqüentemente acontece, a pressuposta natureza individual acaba sancionando a discriminação histórica.

Mais preocupado com as exigências da perfeição humana, aparece Etienne Cabet que, no seu *Voyage en Icarie* (1840), auspicia para todos uma instrução elementar que compreenda todos os conhecimentos e, com base nestes, uma instrução especializada com elementos teóricos e práticos.

Esta tendência para a perfeição é mais explícita em Robert Owen, industrial e filantropo. Ele pretende instituir um sistema de instrução e

de organização do trabalho, visando restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos: ele queria

> "a formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres, para que aprendam a pensar e agir sempre racionalmente".

Eis a sua crítica à divisão do trabalho que se verifica na indústria e o seu programa pedagógico para corrigir os efeitos desumanizantes:

> "Tem sido opinião muito divulgada recomendar uma precisa divisão do trabalho e uma divisão dos interesses. Mas, bem cedo a realidade revelará que essa divisão do trabalho e essa divisão de interesses são somente outros elementos para pobreza, ignorância, desperdício de todo tipo, total contraposição na sociedade inteira, delitos, miséria, grande fraqueza física e mental. Para evitar estes males que, enquanto persistem, prendem necessariamente a humanidade num estado de extrema degradação, cada criança receberá, em seus primeiros anos de vida, uma instrução geral que a tornará apta para os fins da sociedade, será muito útil a ela e lhe permitirá usufruir de seus benefícios... No lugar da doentia figura do operário sempre fazendo pontas de alfinetes ou cabeças de pregos ou consertando fios, ou da figura de um rude camponês fixando no chão ou ao redor de si os olhos vazios sem nenhum clarão de inteligência ou de reflexão racional, surgiria uma classe trabalhadora cheia de iniciativas e de úteis conhecimentos, com hábitos, informações, maneiras e disposições que a levariam a um grau tal que o mais baixo dessa nova classe estaria acima dos mais altos graus atingidos pelas classes formadas pelas circunstâncias da sociedade passada e presente... Se a invenção das máquinas multiplicou a capacidade de trabalho em muitos campos com evidentes vantagens de privados, enquanto agravou a condição de muitos outros, a minha é uma invenção que, com sua introdução e sua rapidíssima difusão, multiplicará logo, incalculavelmente, as forças físicas e mentais da sociedade inteira sem prejudicar a ninguém".

Os limites destas considerações de Owen são evidentes demais aos nossos olhos modernos: na justa hipótese da influência social sobre os indivíduos, a ilusão pedagógica de que basta um sistema de instrução para modificar a sociedade e o caráter de uma idéia isolada e solitária ("esta minha invenção") justaposta a um atento exame da realidade. Não obstante, a utopia de Owen é a mais iluminada das utopias socialistas da primeira metade do Oitocentos e foi testada *in vitro* através de uma experiência prática que, embora destinada à falência, não passou sem deixar traços nas experiências sociais sucessivas, especialmente, como veremos, no que se refere aos jardins de infância.

Aquilo que mais o diferencia das correntes de pensamento utópico do tipo de Fourier, além da crítica e da rejeição da divisão industrial do trabalho, são: a sua insistência em considerar a "classe operária" ou "trabalhadora" como um todo; a sua valorização não tanto das presumidas faculdades naturais de cada indivíduo, mas das exigências gerais humanas, que só a educação pode estimular ao máximo em cada um; a sua consideração da divisão do trabalho não como via pacífica para o desenvolvimento das diferentes individualidades, mas como dado contraditório a ser superado. A procura desta superação caracterizará o socialismo não mais "utópico", mas "científico", de Marx.

3. *Restauração e novos fermentos*

Iniciamos nossa análise a partir dos fatos do industrialismo, isto é, a produção da vida material e intelectual, a luta dos homens para dominar a natureza e humanizá-la. Mas certamente não é improdutivo um ponto de partida mais "superestrutural" e cultural; por isso compreendamos o caminho seguido pelo católico liberal, ou melhor, pelo liberal católico Gino Capponi, mente aguda e livre das contínuas oscilações entre metafísica e empirismo a que estão sujeitos todos os escritos de pedagogos e pedagogistas. Em seus *Frammenti sulla educazione*, ele, com argúcia, celebra e ao mesmo tempo critica o século e a sua pedagogia:

> "A instrução pública é o pensamento do século: ela é a meta que canaliza todo o esforço e o tema constante de todos os discursos...; e eu acho que em nenhum tempo a eficácia da educação foi menor do que em nossos dias" (*Fr. 30*).

Este "pensamento do século" sancionava a universalidade da instrução:

> "A educação, que antes era um privilégio de poucos, dos prediletos da fortuna, foi enfim reconhecida (e graças a Deus) como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade" (*Fr. 21*; *Cf. Fr. 33*).

Capponi apresentou expressamente na Igreja católica as instâncias da reforma religiosa próprias do catolicismo liberal e parecia-lhe que esta universalização da instrução não era senão uma "aplicação benéfica daquela divina lei de igualdade que o cristianismo promulgou" (*Fr. 21*); e, com efeito, neste século, ou pelo menos na sua primeira metade, muitos pedagogistas e pedagogos ativos foram e se declararam cristãos, tanto católicos como reformados. Ao historiador resta sempre perguntar-se por que aquela lei cristã tardava tanto a manifestar-se e por que naqueles modos.

Mas note-se também que este mesmo "pensamento do século" pareceu a outros, também católicos, mais uma "mania" ou "uma idéia quase vazia de senso comum". Assim, pelo menos, escrevia um "excelente" colaborador do "Espectador Francês", cujo escrito pareceu digno de ser traduzido num volume, junto com outros de igual teor, nada menos que ao barão Francesco Pertusato, gentil-homem de Sua Majestade Imperial Régia austríaca:

> "Uma das manias que podemos considerar dominante em nossos dias na Europa é aquela de querer difundir as luzes sobre todas as classes da sociedade... Mas quem pode conter as risadas perante a louca idéia de fazer participar do benefício dessas luzes o simples e morigerado morador dos campos? E a classe dos artesãos, a este respeito, não é absolutamente diferente daquela dos camponeses... Faz-se necessário, portanto, que se prescrevam limites à comunicação das luzes na sociedade..., porque a ignorância parece reivindicar com autoridade o seu império... É conveniente, portanto, não ocupar-se da instrução científica daquelas classes da população, condenadas pela indigência a um trabalho mecânico e diuturno. Para elas basta que sejam imbuídas de uma moral pura e santa. O que seria realmente vergonhoso é descuidar da educação da classe nobre, confortada e rica" (*Da educação, p. 205 e 207*).

Também Monaldo Leopardi, pai do grande poeta Giacomo, e outros ainda, repetirão que ao sapateiro bastam o silabário e o catecismo. E pensar que até nobres inteligências, como Pestalozzi e outros, eram induzidos a levar em conta, de certo modo, semelhantes argumentações, tamanha era a autoridade e a firmeza com que eram propostas, e quão difícil era provar princípios contra a realidade do momento! Estamos sempre frente uma reedição da exclusão dos *meduti*, dos *lobetéres*, dos *rhetores latini*, que o cristianismo parecia ter deixado de lado.

Ainda sob este aspecto podemos dar a palavra a Capponi, que escolhemos como guia no estudo desta parte do século. Justamente no início dos seus *Frammenti sull'educazione*, sob a curiosa epígrafe "Quando não choro, rio", ele assim sintetiza a batalha pedagógica:

> "Uma grande batalha entre as outras, e talvez a maior, foi em nossos dias travada e quase ganha: podemos dizer que a educação já foi tirada das mãos do clero...; e em nossos dias os seculares, antes que aprender, como faziam anteriormente, tudo dos padres, ensinam aos padres tudo, até a ser cristãos" (*Fr. 1*).

Efetivamente, a laicização ("secularização") e a estatização da instrução, iniciada no Setecentos (com todos os precedentes históricos mencionados) e continuada com a Revolução Francesa, se completa no Oitocentos e avança, *pari passu*, com a sua universalização. Essa foi uma

batalha contra "a educação igrejeira", entre Estado e Igreja, mas não necessariamente entre cristãos e leigos, tendo em vista que aqui é o católico Capponi a proclamar seu sentido.

O período da Restauração viu as escolas voltarem ao domínio das Igrejas católicas ou reformadas. Assim foi na França sob os Bourbons restaurados, até quando, sob a monarquia orleanista, com Guizot, foi aprovada em 1833 uma lei que, atribuindo às comunas a instituição de escolas e o pagamento dos professores, reabria o processo de laicização e estatização. Assim foi, com características particulares, na Inglaterra, onde a controvérsia entre Bell e Lancaster se concluiu com o triunfo da tese anglicanista e, a partir de 1808, as escolas voltaram ao controle das paróquias. Assim foi nos vários Estados da península italiana. Somente a Prússia continuou em parte as tendências do absolutismo iluminado, quando, após a derrota de Jena em 1806, se compreendeu a necessidade de uma educação nacional e popular e Wilhelm von Humboldt, como ministro do Interior, confiou a educação às autoridades estatais locais (*Schulvorstände* e *Schuldeputationen*) e permitiu o ensino, anteriormente aberto a todo estudante de teologia, somente a quem tivesse superado um exame de Estado. Nessa base, a Prússia foi a vanguarda na organização da escola pública na Europa: em 1861, um sexto da população completava nessas escolas a obrigatoriedade escolar; um resultado fraco em si, mas superior em relação aos demais países mais avançados da Europa: 1/7 na Inglaterra, 1/8 nos Países Baixos, 1/9 na França e percentuais bem mais baixos nos outros países católicos. Não é por acaso que depois se afirmou que as vitórias militares prussianas de 1866 e de 1870 foram as vitórias do mestre-de-escola, tanto que os demais Estados se decidirão a percorrer mais energicamente os caminhos da estatização da instrução.

Quanto à Itália, basta voltar ao período da restauração para aquilatar os recuos, os conflitos e os progressos da instrução na primeira metade do século. A situação dos Estados sabáudos (Savóia, Piemonte, Ligúria e Sardenha) é típica, onde o edito de maio de 1814 revigorava as constituições de 1771 e o regulamento escolástico de 1782, abolindo toda a legislação escolástica francesa. No lombardo-veneto austríaco o regulamento das escolas elementares de 1818, apesar de alguma inovação, como a instituição de uma 4.ª série elementar que objetivava introduzir para uma escola técnica — que nunca foi criada —, removeu os docentes do período francês e reintroduziu o catecismo católico no lugar dos catecismos republicanos. O posterior regulamento dos estudos de 1822, sempre no Piemonte, previa escolas comunais gratuitas, que não foram realizadas, e no entanto reservava o ensino aos eclesiásticos ou excepcionalmente a leigos, desde que vestidos de hábito eclesiástico. Dos seus 205 artigos, 75 se referiam aos deveres religiosos dos mestres e dos alunos. No Estado pontifício, a *Constitutio de recta ordinatione studiorum*, de 1824, se preocupava em suprimir as poucas escolas de ensino mútuo ali instituídas por particulares; e, em Florença, proibiram-se as escolas para meninas, iniciadas por Fontanesi e por Capponi.

Um dos mais vivos e precisos testemunhos sobre a educação durante a Restauração e sobre seus novos fermentos revolucionários pode ser lido num romance autobiográfico, escrito em inglês por um autor italiano, Giovanni Ruffini, um mazziniano exilado na Inglaterra: *Lorenzo Benini o Memorie di um esule italiano*. À parte a sua primeira instrução doméstica e os seus anos num colégio dirigido pelos padres somascos, onde Lorenzo manifesta sua revolta quer com a leitura secreta de Milton quer com a proposta de abolir os castigos corporais "como indignos dos homens livres", eis uma interessante informação, redigida de cor, sobre alguns certificados exigidos em Gênova para a admissão na universidade:

> "1. Certidão de nascimento e de batismo
> 4. Certidão de boa conduta, fornecida pelo padre de minha paróquia
> 5. Certidão de assiduidade aos ofícios da minha paróquia todos os dias festivos durante os últimos seis meses
> 6. Certificado de confissão mensal durante os últimos seis meses anteriores
> 7. Certificado de confissão e comunhão pascais referentes à última solenidade de Páscoa, conforme o mandamento da Igreja
> 8. Certificado comprovando que meus pais possuíam fundos de valor suficiente para garantir a cada um de seus filhos uma renda igual à soma fixada pelo regulamento
> 9. Finalmente, o certificado da polícia declarando não ter tido eu participação alguma no movimento constitucional de 1821" (*Cap. XVI*).

Justamente nessa universidade tão sabiamente tutelada contra o risco de admitir jovens revolucionários, Lorenzo (ou Giovanni) encontrará Fantásio (ou Giuseppe Mazzini) e começará sua carreira revolucionária.

Após essa constatação, é impossível não dar razão ao solícito ministro de polícia do Reino das Duas Sicílias, o príncipe de Canosa, que assim exprimia sua opinião sobre as escolas ao seu rei Ferdinando I:

> "... Há muito que na Itália e na Alemanha se vem observando que o centro de espírito revolucionário encontra-se nos liceus, nas universidades e nas escolas públicas. Quase todos os professores... corrompem os jovens e os primeiros a se rebelarem contra a soberania são sempre os estudantes; seria então uma medida muito adequada da polícia dissolver estas reuniões de jovens fanáticos, irreligiosos e insensatos. Estes deveriam ser enviados da capital para as respectivas províncias, onde, se quiserem atender aos estudos, poderão fazê-lo nas escolas episcopais e nos seminários sob a inspeção imediata dos bispos, que terão professores de sua confiança..."

Um ótimo programa de desenvolvimento livre e moderno da instrução. Mas já não vimos o grande Bacon avançar uma proposta muito semelhante a esta?

4. *A batalha pedagógica*

Com a batalha política se entrelaça, embora nem sempre com os mesmos homens, a disputa mais propriamente didático-pedagógica entre fautores da conservação e fautores da mudança.

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares, para as quais se discute o novo método do ensino mútuo, às escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. Esta disputa talvez tenha na questão do "método" a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua expressão mais característica: podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática.

Capponi falava da pedagogia como de uma "ciência nova", que tende a definir-se através de teorias e normas e lhe parecia que "uma geração mais vigorosa e mais segura de si" ou, como nós diríamos, uma sociedade bem-organizada, não deveria ter necessidade de tantos estudos sobre as crianças, bastando-lhe, para tanto, "a força das obras" (*Fr. 40*). Há nele, portanto, apesar de ter viajado bastante pela Europa para documentar-se sobre os novos empreendimentos educativos, uma justificada desconfiança no que diz respeito às teorias pedagógicas e às experimentações didáticas elaboradas por cada cérebro:

> "Os livros fizeram da educação aquilo que nunca tinha sido antes: uma arte ensinada" (*Fr. 20*); "Este considerar a educação como uma arte que existe *de per si* e que precisa de métodos para sustentar-se não é antigo no mundo; mas foi idéia dos Jesuítas" (*Fr. 35*).

Ele declara, ainda, ter pouca confiança naquela espécie de educação que, "aprendida nos livros, se segura na arte" (*Fr. 59*); e na conclusão do livro, no penúltimo fragmento, ele coloca sob o verbete "pedanteria" toda teoria não fecundada pelo sentimento:

> "A pedanteria passou dos velhos para os jovens; e ao coro já muito idiota dos árcades conservadores responde um outro coro não menos

servil de árcades inovadores. Temos a pedanteria pedagógica, a pedanteria filantrópica, a pedanteria democrática, a pedanteria protestante, a pedanteria irreligiosa... Pior que qualquer outra é a pedanteria do afeto, que se arroga a doutrinar com suas regras" (*Fr. 64*).

Ele tem suas razões para lançar este requisitório antipedantesco, isto é, antipedagógico. Procuraremos, portanto, as razões e o sentido do seu "coro idiota e servil" de vária inspiração e da pretensão de ditar regras para o sentimento.

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o "como ensinar" (até as coisas mais tradicionais, como a preparação "instrumental" ou "formal" do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução "concreta", que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática.

Não é por acaso que os dois fatos novos — o ensino mútuo e as escolas infantis — nascem na Inglaterra industrializada. Os outros países podem vangloriar-se de ter um Rousseau, um Pestalozzi, um Felbiger, um Humboldt ou um Condorcet, mas em todos os países a discussão e a iniciativa convergem sobre aqueles dois fatos novos, ainda que, necessariamente, se evoquem as demais experiências e os demais pontos de referência. Ao redor desses, discutindo problemas organizacionais e didáticos, formam-se as novas frentes: estas encontram a oposição da Igreja católica oficial, embora não sejam poucos e nem de segundo plano os católicos seus propagandistas e realizadores.

a) As escolas infantis

Um fato novo do século é a instituição das escolas infantis. Foram precedidas no tempo por uma assistência ou atendimento privado, sistematizado por alguma iniciativa esporádica, como a do pastor protestante Jean Frederic Oberlin (1771) nos Vosges, ou a da marquesa Pastoret em Paris. Também aqui a iniciativa vem de Além-Mancha, por obra de um capitão-de-indústria, longe de qualquer inspiração confessional ou religiosa, mas animado por um forte espírito humanitário, Robert Owen (1771-1858), de que já falamos.

Em 1816, ele abriu junto à sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, para os filhos de seus operários, o seu "Instituto para a Formação do Caráter Juvenil", que previa classes infantis. Esse instituto é

considerado o início da escola moderna da infância, a *Infant's school*. Seu aspecto característico e novo era a passagem do usual atendimento ou assistência para uma verdadeira ação de educação e de instrução básica. Seu colaborador, James Buchanan, a reproduziu em Londres sob o patrocínio da Igreja anglicana, com o nome de *Infant's school*. Na Europa foi divulgada por Samuel Wilderspin e pelo seu tradutor alemão, o vienense Wertheimer. Através dessa tradução, em 1828, o italiano Ferrante Aporti teve conhecimento desse tipo de escolas e com base nelas abriu em Cremona o primeiro asilo infantil, aprovado no ano seguinte pelo governo austríaco. Tinham-se passado dezesseis anos da iniciativa de Owen e a Itália, embora com atraso, começava a movimentar-se.

Inicialmente a escola infantil de Aporti foi destinada a poucas crianças de famílias abastadas; mas, ele mesmo observava: "é preciso promover a fundação de uma escola como esta para os pobres" (*p. 716*). Ele tinha presentes as tradicionais salas de custódia, onde, como escreve, entre a compaixão e o asco,

> "condenavam-se as crianças a ficar imóveis durante tantas horas sentadas em cadeiras furadas, e a respirar um ar contaminado pelo hálito e o fedor de tantas crianças malsãs e doentias, apinhadas naquelas salas" ("*Bibl. it.*", *ago. 1829, p. 284-5*).

Aporti não elabora grandes teorias, mas, seguindo a linha das experiências owenianas, trabalha com afinco a fim de que a primeira idade seja não somente protegida, mas também educada e instruída. Organiza, portanto, além do ensino religioso, com orações, salmos, hinos sagrados escritos por ele mesmo e práticas sacramentais, também atividades espontâneas ao ar livre e trabalhos manuais. E, especialmente a partir do último ano, introduz os primeiros rudimentos da preparação formal do ler, escrever e fazer contas, usando o método indutivo ou demonstrativo, a nomenclatura sistemática e o cálculo mental sobre objetos concretos.

> "Os mestres — ele escreve — sejam ao mesmo tempo educadores e instrutores das crianças" (*206*).

Na realidade, dentro da sua pedagogia popular, a escola lhe aparece como um necessário corretivo da

> "educação espontânea que as crianças mais indigentes (recebem) ou em casa ou nas praças ou nas encruzilhadas; basta lembrar como, por graus, dos erros da primitiva associação se sobe até o delito" (*231*).

Não há, então, no seu apostolado nenhuma inspiração democrática: é característica a sua incompreensão para com todas as tradições populares, "lendas indecentes" (*301*), que ele reproduz somente para mostrar

"quantas estultícias, quantos erros e quanta desordem se insinuam na mente daquelas tenras e inocentes criaturas. Faz vergonha só o reproduzi-las..." (*268*).

Mas ele as reproduz, felizmente, transmitindo-nos assim um pequeno tesouro das tradições populares lombardas. E repete:

"Esta é uma vergonha nossa... em que durante séculos ninguém reparou: era melhor silenciá-la..." (*280*).

Igualmente contrário ele se mostra ao dialeto municipal,

"através do qual se insinuam e se imprimem na alma os mais grosseiros erros e preconceitos, que corrompem as mentes e os corações..." (*392*).

Suas apreciáveis iniciativas para a educação dos jovens de condição pobre ficam, porém, sempre dentro de uma concepção que acha "natural" a divisão em classes; auspicia, de fato,

"o desenvolvimento moral e ... erudição adequados às várias idades e às necessidades das classes em que é necessariamente dividida toda sociedade humana, para distribuição do trabalho e do atendimento indispensável ao serviço e à prosperidade comum" (*404-5*).

Por isso ele está pronto a mostrar, indiferentemente, perante este ou aquele monarca, de Habsburgo ou de Savóia, os benefícios da educação popular; e dirige-se aos ricos, lembrando-lhes que

"a moralidade do povo é para eles de imenso proveito, sendo ela a melhor tutela dos interesses morais e materiais, a melhor segurança para a tranqüilidade pública" (*409*).

Dirige-se, portanto, às crianças pobres, exortando-as repetidamente à gratidão para com seus benfeitores e compondo, para tal fim, uma oração especial (*283*; *Cf. 43*).

A revolução de 1848, que perturbará até Lambruschini, acentuará nele esses tons conservadores. Concluindo um relatório estatístico sobre os asilos nos Estados sardos, no fim de 1849, ele assim expõe os possíveis danos da educação que não foi dada:

"Quais poderiam ser os danos ainda maiores, são apontados pelas doutrinas do socialismo e do comunismo..." (*380*).

A sua foi, então, uma educação *do* povo, não *pelo* povo.

A sua iniciativa, de qualquer forma, valeu para difundir as escolas infantis em toda a Itália e para conscientizar os poderes públicos. Mas, se de um lado foi apreciada e apoiada por católicos iluminados, como Rosmini e Lambruschini, de outro lado foi combatida por clericais conservadores, que o atacaram através de seus periódicos *A Voz da Verdade* e *Memórias de Religião, de Moral e de Literatura*: chegou-se a tal ponto que, em 10 de agosto de 1837, o Santo Ofício publicou uma sentença de condenação no que diz respeito aos asilos infantis. À parte estas batalhas ideológicas em torno das escolas infantis de caridade, foi a sua própria inspiração excessivamente culturalista, que antecipava nelas a instrução elementar sem uma metodologia adequada à idade, a fazer definhar logo a experiência. Essas experiências serão sucedidas pela iniciativa dos jardins de infância de Froebel.

Mente de maior visão do que Aporti, e de maior capacidade para dar vida a um novo movimento educativo, foi Friedrich Froebel (1782-1852), espírito religioso, filho de um pastor protestante. Estimulado para o interesse pedagógico por uma visita a Pestalozzi em Yverdon, dele soube captar plenamente a idéia da necessidade de iniciar a educação desde a primeira infância e, com base nessas idéias, elaborou um novo processo. Na sua *Menschenerziehung* (Educação do homem), de 1826, na revista *A Família Educadora* ele apresenta e teoriza suas experiências pedagógicas, que, iniciadas em 1816, foram levadas avante, a partir de 1837 (o ano do seu primeiro *Kindergarten*), com a fundação do "Instituto para a Educação do Instinto de Atividade nas Crianças e nos Adolescentes".

Suas convicções são deduzidas de princípios em que o cristianismo e a filosofia clássica alemã aparecem mais ou menos felizmente combinados. Eis como ele inicia a exposição de seus conceitos fundamentais:

> "1. Em todas as coisas nós vemos agir e dominar uma lei eterna... Base dessa lei universal é necessariamente uma Unidade que age em tudo... Este fato, como a própria Unidade, é reconhecido pela fé... esta Unidade é Deus...;
> 13. ... Entre os dois, educador e educando,... deve, invisível, agir um terceiro elementos: o *Melhor*, o *Justo* ..., um terceiro, o *Terceiro*, ao qual estamos submissos, inteiramente e em igual medida, educador e educando".

Partindo dessas premissas místicas, o ensino religioso é o corolário inevitável:

> "A religião é o desejo de levar a um estado de clara consciência o pressentimento da Unidade originária..." (*III, IV, A & 60*);

portanto, a escola é o lugar eleito de religiosidade:

"O que é a escola? *Escola* significa o esforço de fazer conhecer ao aluno exatamente a essência e a íntima vida das coisas e de si mesmo..., e nelas a unidade clara em si mesma, ... Deus" (*VI, I, 56*).

A mediação entre estas premissas e as opções didático-pedagógicas concretas é a sua concepção de homem

"não como fenômeno já acabado e completo... mas como ser sempre em devir... [que] não se torna homem por ter atingido a idade madura, mas somente após ter satisfeito as exigências particulares da infância, da meninice, da adolescência" (*I, 15, 17, 22*).

Uma concepção dinâmica rousseauniana, embora combinada com uma concepção idealístico-cristã ("o homem é um complexo de divino e de terreno"), leva-o a dar grande espaço ao trabalho já na primeira formação:

"Como é sumamente importante educar bem cedo para a religião, assim também é importante educar bem cedo para a atividade operativa, para a laboriosidade... Aplicar-se desde cedo ao trabalho, de acordo com o íntimo significado da palavra, significa fortalecer e elevar a religião" (*I, 23, p. 33*); e isto porque "o homem, pela sua origem e em sentido verdadeiro, trabalha porque o espiritual, o divino que há nele, manifesta-se fora de si... O espírito, para elevar-se até a representação e o reconhecimento de si mesmo, precisa da matéria" (*I, p. 30*).

Mas o trabalho, a atividade autônoma, na criança, é o jogo; e é necessário apresentar materiais para ajudá-la e favorecê-la. Estes materiais são os famosos presentes ou dons: a esfera, o cubo variamente subdividido, os pauzinhos, os mosaicos, que se tornaram a base didática do seu "jardim de infância". Seu sucesso mundial foi rápido e duradouro (o nome alemão *Kindergarten* passou para várias línguas, do inglês até ao espanhol) e estes materiais e métodos assumiram valor didático autônomo, independentemente das místicas intenções de seu inventor.

Os métodos e o princípio ativo da pedagogia froebeliana serão, de fato, adotados também nas iniciativas de educação totalmente laica.

b) As escolas elementares

Anteriores às iniciativas para os asilos foram as iniciativas para a instrução elementar popular, para a qual os dois grandes modelos são o do ensino mútuo e o de Pestalozzi. Do ensino mútuo, na Europa, tornaram-se propagandistas autores franceses como o abade de Gaultier, Lateirye e Dégerando; suíços, como o padre Girard, que foi enviado para inspecionar a escola de Pestalozzi, ou alemães, como o citado Hamel.

Em todos os países se repetiu o mesmo conflito que, na Inglaterra, travaram Bell e Lancaster. Na Itália fez-se do método uma versão católica, como aquela experimentada por Girard na Suíça, e evocada por Capponi.

Surgiram várias iniciativas, a princípio bem recebidas: no Piemonte e em Gênova, por parte de nobres benfeitores como o marquês Gattinara, para os soldados e seus filhos; em Milão, por iniciativa do conde Confalonieri e da revista liberal *Il Conciliatore*; em Parma e na Toscana, por obra de Girolamo de' Bardi e de Tartini-Salvatici. Mulheres estrangeiras também deram origem a várias iniciativas, como *lady* Carnegie em Pisa, e o mesmo fizeram israelitas em Livorno. Estes exemplos, destinados a serem imitados, vão caracterizar um novo curso político. Mas somente na Toscana estas iniciativas conseguirão durar mais tempo, graças à relativa condescendência do regime político; nos demais Estados, caíram sob a repressão dos regimes conservadores: a Áustria as suprimiu logo antes dos motins de 1820-21, que agravaram a situação; no Piemonte definharam sozinhas e o citado "Regulamento" de 1822 apenas sancionou o seu fim; o Estado pontifício as suprimiu logo com as citadas *Constitutio de recta ordinatione studiorum*, de 1824. Até na Suíça, o católico cantão de Friburgo, em 1823, aboliu a iniciativa análoga do padre católico Girard.

Dessa forma, conservação e progresso se confrontavam em torno do fastidioso mas real problema do método, atrás do qual se escondiam interesses e ideais mais profundos.

Ainda na Itália, embora um país não muito avançado em experiências pedagógicas e ainda predominantemente agrícola, encontramos novas iniciativas mais ou menos abertas às exigências modernas, sobretudo no lombardo-veneto, no Reino de Sardenha e no grão-ducado de Toscana.

Na Toscana merecem ser lembradas as escolas organizadas junto à fazenda de Meleto, no Chianti, pelo marquês Ridolfi, em 1834, que suscitaram interesse dentro e fora da Itália; a respeito delas escrevia alguns anos mais tarde a Burdin, fundador dos institutos agrários em Turim e Milão, Michel Saint-Martin, professor de física e química em Chambéry, na Savóia. Saint-Martin era um conservador sem incertezas, ao qual será suficiente um pouco de biologia para controlar as relações de classe nos campos (*Lettre sur l'instituition agricole du Marquis Ridolfi a Méléto, Toscane, andressé a Mr. F. Burdin ainé... par Michel Saint-Martin — Turim, 1842*):

> "Em conseqüência de uma irritação permanente, que perdura por séculos sobre os órgãos cerebrais e que parece se transmitir, como outros sentimentos, pela geração, os camponeses têm uma desconfiança e uma hostilidade inatas contra os senhores da cidade..., apesar dos progressos da caridade cristã e da igualdade social etc. etc." (*35*).

E logo se preocupava em explicar que

"Aliás, o Senhor Ridolfi não é absolutamente fascinado pelos sofismas da igualdade social, tão impossível como a igualdade natural" (*ibidem, p. 39*).

Apesar disso, este senhor de velho, de velhíssimo tipo, é tão iluminado e moderno que lamenta como num mundo, "cujo organizador dispôs tudo em números, pesos e medidas", se continue a ensinar a todos as palavras e as regras do latim, enquanto todo dia as ciências aplicadas adquirem em nosso país um ensino mais regular e normal:

"Escolas de agricultura, escolas de comércio, escolas de artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes manuais, se instituem e se multiplicam; o ensino primário abandonou os velhos trilhos do latim..., e em todo lugar a ciência dos fatos vai se tornando principal, enquanto a ciência das palavras, acessória" (*p. 36*).

A velha disputa entre *artes reales* e *sermocinales* parece ter encontrado uma solução também nas cabeças dos conservadores. Mas a instrução para o povo continua sendo considerada como uma obra beneficente e, se as escolas devem basear-se no trabalho produtivo, não é certamente no sentido do socialismo:

"As melhores obras beneficentes, as únicas duradouras, as únicas que podem multiplicar-se indefinidamente sem algum inconveniente para a sociedade, devem ser fundadas no trabalho produtivo..." (*p. 38*).

Não obstante este tenaz atraso ideológico, justamente pelo fato de basear-se nas exigências da produção, a instituição escolástica do marquês Ridolfi é, para a Itália, uma grande e positiva novidade: meninos nobres e camponeses nela estudam juntos, desde o bê-á-bá, até as disciplinas mais elevadas: química, física, história natural e, naturalmente, moral, lógica e economia pública, além da agricultura, do desenho e da música; e ambos realizam trabalhos agrícolas no campo. Em decorrência dessa experiência será criada uma cátedra de agronomia na Universidade de Pisa, confiada a Ridolfi; o próprio Saint-Martin falará da "concessão da toga professoral universitária à agricultura italiana" (*41*). Foi verdadeiramente um grande passo.

Assim, entre filantropia e progresso econômico, muda a escola em todos os seus níveis e aumenta o catálogo das ciências na pesquisa universitária. Lambruschini, espírito moderado e religioso, que em 1936 iludia-se que a longa paz, a operosa indústria e o incansável comércio tornaram a viver tranqüilos, numa nota de 1849 escrevia uma palinódia muito sábia:

"Se assim... eu podia escrever em 1836, não poderia o mesmo em 1849... uma vez que as desordens sociais, longe de diminuir, aumentam... e, não posso silenciar isto, educar e não ter religião são duas coisas que repugnam entre si" (*50*).

Lambruschini (e quantos outros!) também mereceria uma longa exposição, mas isso já foi feito por muitos. Basta-nos aqui ter dado alguma sugestão para leitura.

c) As escolas técnicas e a universidade

Para compreender as mudanças que vinham ocorrendo na instrução secundária, mais diretamente sensível ao desenvolvimento sócio-econômico, podemos dar a palavra a um francês, o barão Charles Dupin. Baseando-se, também ele, na evolução da nação industrialmente mais avançada naquele período, a Inglaterra, onde os particulares promoviam escolas e os artesãos as freqüentavam, ele assim refuta as observações feitas pela Comissão Parlamentar sobre o orçamento de 1825, relativas a um suposto excesso de escolas de artes e ofícios na França:

"Quiseram ver nas escolas de artes e ofícios os inconvenientes da revolução... Pareceu supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários... Mas — pergunto-me — em que os elementos da aritmética, da geometria ou da mecânica, do desenho, da física ou da química podem ser perigosos? O estudo e a difusão das ciências, longe de ser anti-social e perigoso, especialmente para os governos monárquicos, é, antes, para estes governos um meio de potência" (*Avantages sociaux d'un enseignement public appliqué à l'industrie, p. 8, 15*).

Como se vê, o problema da instrução está sempre ligado ao da revolução. E alhures, passando da polêmica político-social para a pedagógica, Dupin prossegue:

"Iniciou-se com a crença de que as verdades matemáticas fossem ininteligíveis pelos simples operários... Mas não existe nenhum princípio matemático aplicado aos trabalhos das artes que não possa ser ensinado e aprendido facilmente por qualquer indivíduo de inteligência normal. Alguns maus patrões de oficina..., industriais sem indústria, têm impedido os jovens operários de seguir os cursos, temerosos de que adquirissem conhecimentos que os mestres-artesãos não tinham... Vergonhoso espírito de ciúme! Carece uma aliança entre saber e indústria!" (*Effets de l'enseignement populaire de la lecture, de l'écriture et de l'arithmetique, de la géométrie et de la méchanique appliquées aux arts, sur les prosperités de la France, p. 3*).

Observe-se que os textos redigidos por Dupin para os diretores de oficinas e manufaturas foram traduzidos para o italiano e publicados na Toscana, região em que, evidentemente, haviam amadurecido as condições para o manifestar-se desses interesses.

A iniciativa de Dupin tinha suas origens também, quanto à instrução técnico-profissional, na Inglaterra, considerada naquela época o "demiurgo do mundo burguês", onde desde 1823 começaram a ser criados institutos de mecânica para instruir os operários nos princípios científicos da matemática e das manufaturas. A sucessiva legislação sobre as fábricas incluirá freqüentes disposições em torno da necessidade da instrução das crianças antes de sua entrada na fábrica (tal, de fato, era o comum destino delas) ou pelo menos durante o trabalho. Engels e Marx muitas vezes abordarão este problema (desde a *Situação da classe operária na Inglaterra*, de 1845, ao primeiro livro sobre *O Capital*, de 1866). Através de graves sofrimentos das crianças, esmagadas quer pelos intermináveis horários de trabalho, quer pelo acréscimo de horas para a escola, abriram-se os caminhos da moderna instrução elementar e profissional. Mas esses caminhos ainda devem ser pavimentados e abertos a todos.

No entanto, pode-se dizer que em todos os países europeus, de vários modos e em ritmos diferentes, se discutia, se legisferava e se trabalhava para criar escolas. Enquanto vai desaparecendo o tradicional aprendizado da oficina artesanal, controlado pelas corporções de artes e ofícios (na Inglaterra foi criado por lei em 1381 e, por lei, abolido em 1814), a instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos. Com base nesses conteúdos renova-se também a universidade, na qual as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais, onde se situaram durante milênios como *philosophia naturalis* ou *phisica*, e constituindo-se como um corpo ou faculdade em si, destinado a tornar-se cada vez mais complexo. Ao lado das universidades surgem as escolas superiores de engenharia. O renascimento da universidade, do qual a história da universidade alemã, reformada por Humboldt, é um exemplo típico, consiste no fim do seu caráter abstrato e universalístico e na assunção de todo um conjunto diferenciado de especializações.

5. *O renascimento da educação física*

Resta assinalar um outro aspecto do mundo educacional moderno que se revitaliza durante o Oitocentos: o renascimento da educação física.

Não pretendemos de modo algum nos referir à educação guerreira que, como educação cavaleiresca, vimos acabar com a morte, durante um torneio, de Henrique II de Valois, e à qual se sucedeu uma educação cortesã que à caça costumava unir música, dança e letras; referimo-nos

mais exatamente àquela educação física entendida como parte essencial da formação do homem, que somente a Grécia antiga conhecera e desenvolvera em formas originais. É esta educação que reaparece no Oitocentos. De fato, não há mais realidade ou utopia pedagógica, de Pestalozzi a Owen, em que, ao lado do tema do trabalho físico, não esteja também o tema dos cuidados físicos para o corpo: esse tema, vamos encontrá-lo também na proposta de Marx que, em 1866, incluía no seu programa para a formação do homem global ou onilateral, além da instrução intelectual e tecnológica, a educação física, "tal como é ministrada nas escolas de ginástica e nos exercícios militares". Herdava-se assim do passado também esta tradição, não mais como prerrogativa de grupo, mas como um elemento essencial para a formação geral do homem. A ela referia-se também um grande poeta, Giacomo Leopardi, que assim escrevia no seu "Diálogo de Tristão e de um amigo", nas *Operette morali*:

> "Mas entre nós já há muitíssimo tempo que a educação não se digna pensar no corpo, considerando-o como coisa muito baixa e abjeta; pensa só no espírito: e querendo cultivar só o espírito, prejudica o corpo, sem reparar que, prejudicando este, prejudica reciprocamente a ambos".

Escolas de ginástica surgiram na Alemanha, como livres associações (*Turnverein*) a partir de 1811, num momento em que renascia o espírito nacional-popular alemão, e de lá se espalharam a outros países da Europa e da América. Aqui mais tarde (1869) se constituirá aquela YMCA, que depois se difundiu na Europa e alhures, promovendo o uso das livres atividades físicas. O resultado mais elevado dessas iniciativas, também pela sua evocação à antiga Grécia e pelo seu caráter internacional, foi a instituição das novas "Olimpíadas", a partir de 1896. Como as antigas, estas pressupõem e exigem a introdução, nas escolas de todos os países, da ginástica, ou melhor, da educação física, mesmo que não seja organizada e voltada para elas.

É indispensável assinalar esta nova dimensão da educação, que entra nas escolas de todos e atinge até o interesse do próprio Estado. Mas também se faz necessário constatar como, no mundo antigo, a nova degeneração no "especialismo" e no profissionalismo (basta pensar, em nossos últimos séculos, na degeneração da *noble art* do boxe em profissionalismo, praticado por minorias nacionais subalternas, e reduzida a espetáculo fanático, semelhante ao dos "verdes" e dos "azuis" na antiga Bizâncio). É um assunto muito complexo, que todavia não poderia prescindir da presença generalizada da educação física e do esporte no mundo moderno. Seja qual for o julgamento valorativo, este é um grande fato inovador, laico, enquanto valoriza o físico, e democrático enquanto coloca o homem à disposição de si mesmo.

II. A SEGUNDA METADE DO SÉCULO

1. *Revoluções burguesas e reforma da instrução*

Seria interessante acompanhar, na segunda metade do Oitocentos, todo o sistema de instrução, da elementar à superior, já estatal em quase toda parte da Europa, e as iniciativas cada vez mais numerosas (privadas, no início, e paulatinamente estatizadas) no campo da instrução técnica e profissional (agrícola, artesanal e industrial moderna). Aqui nos limitaremos a ilustrar, como exemplo, a constituição de um orgânico sistema de instrução estatal na Itália, projetado no Reino da Sardenha durante a chamada segunda guerra de independência, na perspectiva de estendê-lo a todos os territórios da Itália setentrional, que se pretendia anexar ao reino sabáudo, subtraindo-os aos domínios dos Habsburgos e pontifícios. Logo a nova lei, que tem o nome do ministro Casati, foi aprovada pelo rei Vitório Emanuel II, a 13 de novembro de 1859, sem consulta parlamentar por causa do estado de guerra, e tornou-se o texto fundamental da instrução em todo o reino da Itália.

A lei, em seus cinco títulos (e 380 artigos), trata sucessivamente da administração da instrução pública e de seus graus e ordens: instrução superior (universidade), secundária clássica, técnica, elementar. A instrução, ou melhor, a custódia da primeira infância (vimos a iniciativa de Aporti e veremos as froebelianas e outras particulares) não é ainda estatal.

O princípio da reorganização é, como se diz, o "espírito de liberdade". Preocupa-se, porém, em determinar logo

> "o seu verdadeiro e exato valor..., o grau da mesma para cada ordem de estudos";

e, perante os exemplos inglês, belga e alemão, opta-se "por um sistema médio de liberdade", que, afinal, é de fato o alemão. Mas analisemos o sistema de instrução projetado por esta lei.

A universidade (*Título II, art. 47-187*) resulta constituída em cinco faculdades: teologia, jurisprudência, medicina, ciências físicas, matemáticas e naturais, filosofias e letras (*art. 49*). Aqui estão as quatro tradicionais faculdades das universidades medievais: a medicina, nascida em Salerno, a teologia em Paris, a jurisprudência em Bolonha, e, nas duas faculdades de ciências e letras, o desdobramento da faculdade de artes, que era propedêutica às outras e tivera sua culminância na filosofia "natural" e "moral". *Nihil sub sole novi*, poderíamos dizer; mas sabemos o quanto o progresso das ciências, o trabalho das academias privadas e régias, a legislação dos Estados iluminados do Setecentos e as reformas, especialmente alemãs, do Oitocentos contribuíram para modificar seus ensinamentos.

A instrução clássica (*Título III, art. 188-271*), herdeira das antigas escolas de gramática e de retórica (a *methodica* e a *historica* tornam-se as nossas gramática e literatura), se consolida articulando-se em dois graus, a serem organizados "em estabelecimentos separados", isto é, o ginásio de cinco anos e o liceu de três anos (aumentando um ano em relação à situação anterior). Esta instrução clássica conserva essencialmente o antigo caráter, dando, porém, incremento aos ensinamentos científicos, fiel ao sinal dos tempos.

A instrução técnica (*Título III, art. 272-314*) retoma declaradamente os modelos das escolas especiais existentes nos Estados sabáudos e das escolas "reais" (*Realschulen*: escolas de *res*, de coisas, em confronto com as escolas *sermocinales*, de palavras, discursos) das províncias lombardas, onde, como sabemos, a Áustria as tinha criado desde os tempos de Maria Teresa. Esta instrução também se subdivide em dois graus sucessivos, de três anos cada: as escolas e os institutos. Quanto a um ensinamento técnico superior, isto é, de nível universitário, dele também "se preocupou" o governo de Sua Majestade, reconhecendo "o quanto é útil e necessário", mas declarando "não poder esconder que exige grandes despesas e apresenta não poucas dificuldades". Assim, oficialmente nada foi feito, entregando esse tipo de formação às fracas iniciativas privadas já existentes, como as escolas milanesas da sociedade da "Caixa de Estímulo de Artes e Ofícios".

Quanto à instrução primária (*Título V, art. 315-378*),

> "a tarefa do legislador tornava-se muito mais fácil, já que este ramo foi nos últimos anos tema predileto de cuidados, de estudos e de amplas providências..." (*Coll. p. 1.450*).

Também a instrução primária articula-se em dois graus, de dois anos cada, e os alunos podem ter acesso a ela completados os seis anos de idade. Ela é gratuita e em cada município ou consórcio de municípios, pelo menos para o grau inferior, não se poderão ter classes com mais de setenta alunos (no regime napoleônico, em 1812, eram de oitenta a cem); superado esse número, a classe inferior será entregue a um submestre. As escolas de uma só classe poderão ter até cem alunos. As escolas são masculinas e femininas, separadamente.

Essa lei institui também (*art. 357*) nove escolas normais masculinas e nove femininas, para a formação dos professores e das professoras. Esta era uma instituição "que estava nascendo" no Reino Sardo (já a encontramos nas "escolas cristãs" e na Áustria de Maria Teresa) e a lei se propunha a estendê-la também às novas províncias lombardas.

Analisando rapidamente essa lei, deduz-se, entre outras coisas, que os docentes em todos os níveis, foram de certo modo beneficiados, mas os alunos continuavam a aparecer somente como objeto passivo das sanções disciplinares. Todavia, há uma crescente mitigação das punições; já

a "Instrução aos professores das escolas elementares", de 16 de março de 1857, advertia que

> "da série dos castigos devem ser banidas não somente as punições corporais, que ficam absolutamente proibidas, mas também qualquer repressão muito dura que possa aviltar os adolescentes e prejudicar-lhes o sentimento de dignidade pessoal" (*p. 18*).

Se não a prática, pelo menos a teoria começa a se distanciar daquele sadismo pedagógico que perdurou durante milênios.

2. *As resistências da Igreja católica*

A Igreja católica, progressivamente excluída de seus tradicionais domínios geográficos e ideais, isto é, do Estado pontifício e da função da assistência e da instrução, ficou freqüentemente conduzindo uma batalha de defesa. Ela não abandona a antiga polêmica, já travada contra os luteranos, os iluministas e a Revolução Francesa, sobre os dois temas: o da escola e o da imprensa.

Gregório XVI (1831-1846) condena, "entre as principais maquinações" (é o título de uma sua encíclica de 1844), as Sociedades Bíblicas que, a partir da Inglaterra

> "visam distribuir um número extraordinário de exemplares das Escrituras Sagradas traduzidas em diversas línguas vulgares e disseminá-las sem seleção alguma entre cristãos e infiéis, atraindo qualquer tipo de pessoa a lê-la sem nenhum guia" (*p. 241*).

Pio IX (1846-1878), mais liberal, não faz por menos: falando das escolas na encíclica *Qui pluribus* de 1846, usa uma linguagem ainda mais áspera do que a de Pio VII e, renovando a condenação das "astutíssimas" Sociedades Bíblicas, volta a bradar contra

> "os monstruosos e fraudulentos erros..., a horrível infecção de todos aqueles volumes e opúsculos que são disseminados em toda parte e ensinam a pecar...; contra as doutrinas pestilenciais, a confusão dos erros..., a desenfreada liberdade de pensar, de falar, de escrever... e contra os perversos ensinamentos especialmente de filosofia, que enganam e corrompem deploravelmente a juventude, ministrando-lhe fel de dragão no cálice de Babilônia" (*p. 266*).

O objetivo desta atordoante violência verbal são as minorias protestantes; agora acrescenta-se uma nova doutrina:

"aquela doutrina funesta e mais do que tudo contrária ao direito natural, que chamam de *comunismo*" (*p. 266*).

Após a revolução de 1848-49, na qual apareceu por um momento envolvido, Pio IX renova as condenações contra as Sociedades Bíblicas, o socialismo e o comunismo, excluindo toda liberdade de imprensa e convidando o clero a

"vigiar todas as escolas públicas e privadas... para que nelas a razão dos estudos seja em cada parte conforme ao ensinamento católico" (*p. 296*).

Estas intervenções foram depois sintetizadas e oficializadas no *Sillabo*, uma coletânea de proposições errôneas, apresentadas pela encíclica *Quanta cura*, de 8 de dezembro de 1864.

No *Sillabo* condenam-se todas as correntes modernas de pensamento, agrupadas em vários parágrafos. A condenação do "socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberais", colocados tão pitorescamente juntos, só é enunciada no capítulo IV, bastando simplesmente a referência aos textos pontifícios já publicados. Ela não entra, porém, na soma das oitenta proposições condenadas. A condenação do liberalismo fica no fim do capítulo X, páginas 77 a 80, e se conclui lapidarmente com o anátema contra a afirmação seguinte:

"O Romano Pontífice pode e deve pactuar e conciliar-se com o progresso, com o liberalismo e com a civilização moderna".

Figuras eminentes, como Newman e outros, intuirão o sentido da história e tentarão atenuar o significado dessa condenação, antecipando futuras orientações da Igreja.

O corpo maior das condenações refere-se não a correntes de pensamento, mas a assuntos específicos: o capítulo VI ("Erros em torno da sociedade civil considerada em si mesma e em suas relações com a Igreja") contém a condenação de todo o movimento educacional moderno:

"45. Todo o regime das escolas públicas, em que se educa a juventude de qualquer Estado cristão (excetuando somente, por determinados motivos, os Seminários Episcopais) pode e deve ser confiado à autoridade civil, de tal forma que não se reconheça nenhum direito de qualquer outra autoridade de ingerir-se na disciplina das escolas, no regulamento dos estudos, na colação de graus, na escolha e na aprovação dos professores.

47. O ótimo andamento da sociedade civil exige que as escolas populares, abertas às crianças de qualquer classe do povo, e em geral todos os Institutos públicos destinados ao ensino das letras e das

disciplinas mais importantes e à educação da juventude, sejam subtraídos a qualquer autoridade e à influência moderadora ou à ingerência da Igreja e estejam sujeitos ao pleno arbítrio da autoridade civil e política, à vontade dos soberanos e adequados à opinião comum do tempo.
48. Os católicos podem aceitar sistemas de educar a juventude que sejam separados da fé católica e do poder da Igreja e que se proponham como objeto principal a ciência das coisas naturais e somente os confins da terrena vida social".

No final do século, o sucessor de Pio IX, Leão XIII (1878-1903) abriu caminho para aquela reconciliação entre o Estado burguês e a Igreja católica, que o *Sillabo* decididamente excluíra da lista das coisas possíveis, mas que começará a ser testada na Itália pelas eleições políticas de 1911 e será sancionada pela Concordata de 1929. Mas, não obstante o impulso inovador da encíclica *Rerum Novarum*, sobre a questão social, ainda encontraremos freqüentemente uma linguagem semelhante à de seus antecessores. Ei-lo, na encíclica *Quod apostolici muneris*, de 1878, bradar contra "a agitada plebe", "ávida de se lançar contra os palácios e sobre as fortunas das pessoas mais abastadas" (*p. 409*); sustentar "o direito de propriedade estabelecido por lei natural" (*p. 408*); admoestar sobre "os direitos e deveres dos pais e dos filhos, dos patrões e dos servos" (*p. 414*), numa identificação filhos-servos que parece demonstrar ser a servidão também de natureza; falar de "turbulentas paixões" e de "corrupção" a propósito dos "socialistas e outros sectários que tentam, há tempo, subverter o edifício da ordem social" (*p. 503*). Ei-lo, na encíclica *Libertas*, de 1888, exigir que a liberdade de palavra e de imprensa seja "legalmente reprimida" (*p. 508*), como também seja proibida a liberdade de ensino, porque "totalmente contrária à razão" (*p. 509*) [justo a liberdade de ensino que, entendida como liberdade de instituir escolas privadas de caráter confessional, será a arma dos católicos contra a escola de Estado]; ei-lo, enfim, concluir com alguns não menos pesados corolários:

"Do que foi dito se deduz não ser lícito invocar, defender, conceder liberdade ilimitada de pensamento e de imprensa, de ensino e de cultos, como se fossem outros direitos que competem diretamente ao homem" *(517)*.

E a conclusão é um "*sillabo*", apenas um pouco moderado:

"E se acontecer que, pelas circunstâncias extraordinárias dos tempos, a Igreja tolere aquelas liberdades modernas, isto não é porque as apóie, mas porque acha conveniente permiti-las, aguardando que os tempos melhorem e ela possa valer-se de sua liberdade..." *(514)*.

Assim, Estado moderno e Igreja católica aparecem ainda em duas frentes totalmente opostas, especialmente no que se refere ao delicado tema da educação da juventude, que a Igreja continua considerando sua função exclusiva. Mas será o próprio Leão XIII, na citada encíclica *Rerum Novarum* (1893), que começará a assumir concretamente alguns princípios do mundo moderno, objetivando talvez uma aproximação com as correntes liberais, mas certamente para evitar um avanço mais temível do socialismo.

Como um dos muitos testemunhos da perene vitalidade da tradição católica, não podemos deixar de lembrar, nesse período, pelo menos a obra educativa de Dom Bosco, que, iniciada modestamente, impôs, através da congregação salesiana, a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. Sua obra destaca-se tanto pela reflexão pedagógica, como pela iniciativa da educação popular profissional.

Na verdade, a concepção pedagógica de Dom Bosco parece fortemente dominada pelo pessimismo; de fato, no *Método educativo* a criança aparece

> "triste e ridículo objeto de zombaria nas mãos do espírito maligno" (*71*),

caracterizado pela precipitação e inconstância e habituado normalmente a crescer não como homem, mas como "animal aperfeiçoado" (*74*). Por isso declara, escrevendo ao professor Francesco Bodrato:

> "No meu sistema o chicote, isto é, a ameaça salutar dos castigos futuros, não está absolutamente excluído".

Mas, justamente em oposição à educação tradicional, especialmente católica, ele, no *Sistema preventivo*, define o seu método:

> "Dois são os sistemas usados em todos os tempos na educação da juventude: o *Preventivo* e o *Repressivo*... O primeiro apóia-se todo sobre a razão, a religião e, especialmente, a bondade" (*86*).

A que se deve a fortuna da sua escola? Talvez ao fato de seu método ser um misto de antigo e de novo, isto é, de intransigência teológica e de bondade conjugada com a severidade religiosa.

3. *O marxismo e os problemas educativos*

Enquanto no âmbito restrito dos Estados nacionais de nova formação e no âmbito mais vasto da antiqüíssima Igreja católica se expressavam as diversas tendências do progressismo moderado e do conservantismo intransigente, um novo protagonista, já anunciado pelas doutrinas

utópicas e pelos movimentos revolucionários ainda confusos, apresenta-se na cena da história: o socialismo que, com Marx, aspira a definir-se científico.

O socialismo marxista, ao contrário daquele dos utópicos, apresenta-se como o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa; nele não há nada daquelas tentações negativas, próprias do democratismo do pequeno-burguês e do anarquista, tais como se manifestam na instintiva volta à natureza de Rousseau ou na ostensiva necessidade de destruir tudo, inclusive a cultura, por exemplo, de Vincenzio Russo ou de Stirner; mas encontramos nele uma avaliação crítica e consciente da "função civilizadora do capital". Tal é considerada por Marx também aquela que poderia ser chamada a "pedagogia social" do capital, isto é, a ação histórica desenvolvida por ele na fábrica para disciplinar o trabalho e, até, para educar para o sobretrabalho: este tempo de trabalho excedente às necessidades vitais do operário, que na sociedade capitalista é destinado a aumentar o capital, pode e deve tornar-se o tempo de trabalho e de crescimento intelectual destinado a aumentar a riqueza social, a atender às necessidades superiores de todos os homens.

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens.

Tudo isto está explícito no *Manifesto comunista*, escrito às vésperas daquele 1848 que, em junho, viu em Paris a primeira revolução proletária. Nele, entre as medidas que o proletariado terá que tomar ao assumir o poder, Marx coloca no décimo e último item:

> "Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da instrução com a produção material etc.

É preciso esclarecer logo que ele não pensa absolutamente numa instrução profissional de crianças destinadas a funções subalternas e nem numa instrução pluriprofissional ou "instrução profissional universal"; esta, de fato, lhe parece "uma proposta predileta dos burgueses" que, longe de resolver os problemas da formação do homem, não resolve sequer os problemas do mercado de trabalho. Sua concepção da instrução é delineada numa forma explícita e detalhada nas *Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, que se

realizou em Genebra em setembro de 1866; aqui, após ter aceito, sem sentimentalismos, a tendência da indústria a introduzir na produção a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos, desde que isso aconteça de modo adequado às forças infantis, e após ter afirmado que, a partir dos nove anos, cada um deve participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro mas também com as mãos, ele assim precisa a sua concepção:

> "Por instrução nós entendemos três coisas:
> Primeira: instrução intelectual,
> Segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares,
> Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios.
> A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica...
> A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias" (*Man. 2, p. 60*).

Como se vê, nem nesta proposta, que foi assumida pela I Internacional dos Trabalhadores e que é o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a instrução, se fala de instrução profissional. Embora Marx reconheça o significado dos primeiros elementos da instrução do futuro nas escolas politécnicas e agronômicas e do ensino profissional que vinham atuando especialmente na Inglaterra e na França, como também na legislação inglesa sobre as fábricas, prescrevendo a instrução obrigatória para a assunção de crianças no trabalho (o que significa que ele não está pensando utopias), todavia ele não fica satisfeito com estas soluções. Mais do que tudo, ele tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, *para todos*: a presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Ele visava, enfim, uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos:

> "Do sistema da fábrica, como podemos seguir particularmente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe da instrução do futuro,

que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não somente como método para aumentar a produção social, mas também como único método para formar homens plenamente desenvolvidos" (*Cap. I, 13, 9*).

Nessa concepção de Marx, o fato da união entre instrução e trabalho industrial, e o objetivo do homem onilateral exigem uma concepção severa da relação pedagógica e a rejeição, quer "de toda reminiscência romântica antiindustrial", quer de toda didática baseada no jogo e em "outras atividades estúpidas". Em polêmica com as concepções da linha ideal de Rousseau, esta exigência de austero rigor, em vista das graves funções que esperam os homens na luta solidária para o domínio comum da natureza, é outro motivo que caracteriza a reflexão pedagógica de Marx.

Note-se, porém (porque em toda parte se tende a ignorá-lo ou a esquecê-lo), que Marx, apesar dessa exigência de rigor, nunca foi autoritário no sentido do estatismo; pelo contrário, analisando o exemplo dos Estados Unidos da América, ele declara sem meios-termos:

"A instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo...

Nem nas escolas elementares nem nas superiores se devem introduzir matérias que admitam interpretações de partido ou de classe. Somente matérias como ciências naturais, gramática etc. podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quer sejam explicadas por um crente Tory, quer por um livre-pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola... Uma instrução em economia política, os jovens devem recebê-la dos adultos na luta diária pela vida..." (*Da ata das suas intervenções de agosto de 1869 no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores*).

Podemos ou não concordar com estas hipóteses; mas devemos reconhecer que elas representam a recusa total de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for sua origem. Seus herdeiros e seus críticos podem constatar isso juntos, e também juntos renunciar ao uso de seus lugares-comuns.

Um ano e meio após estas suas intervenções em favor de uma instrução livre e laica, o episódio da Comuna de Paris, no fim da guerra franco-prussiana de 1870-71, dava-lhe ocasião para reafirmar essas posições frente à tentativa de uma atuação prática. Ele sublinhava, evidentemente aprovando-o, o fato de que

"todos os institutos de instrução foram abertos gratuitamente para o povo e liberados igualmente de toda ingerência da Igreja e do Estado... Naturalmente não houve tempo para reorganizar a instrução pública (a educação): mas a Comuna, excluindo dela o elemento religioso e clerical, já tomou a iniciativa para a emancipação espiritual do povo" (*A guerra civil na França*, esboço e texto definitivo).

A emancipação é, então, simultaneamente da Igreja e do Estado. Com estas teses e exigências o socialismo apresentava-se no palco da história, inicialmente com os utopistas, que contrapõem às contradições da realidade soluções totalmente abstratas, elucubrações ideais e tentativas de mentes solitárias, e em seguida com Marx, que procura deduzir rigorosamente do agravamento das mesmas contradições a demolição da antiga realidade social, destruidora dos indivíduos, e a constituição de uma realidade social nova, formadora de "uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos".

4. *Novos fermentos: a contribuição das mulheres*

Tentando indicar agora o mais sinteticamente possível os principais caminhos que vêm sendo abertos e percorridos por indivíduos, por grandes correntes de idéias e pelos organismos estatais, apresentaremos, antes de tudo, o dado objetivo da difusão e da expansão da instrução, nos países mais desenvolvidos, entre massas cada vez mais numerosas de homens: os dados estatísticos, que começam a ser coletados sistematicamente em todos os Estados, confirmam a evidência desse fato, embora seu valor seja limitado, quase um esqueleto perante a realidade.

A esta expansão se associa, porém, a persistência, em maior ou menor grau nos vários países, de antigas discriminações. Antes de tudo, aquela já assinalada por Platão, segundo a qual somente os pouco afortunados, os *olígoi*, chegam aos mais altos graus da instrução, enquanto à maioria, os *pollói*, é dada uma instrução de breve duração, cujo caráter obrigatório consta mais no papel do que na realidade; em segundo lugar, a divisão ainda não superada entre instrução desinteressada para "o dizer as coisas da cidade", isto é, a preparação para as funções da classe dirigente, e a preparação profissional para o fazer produtivo. Como nos ordenamentos da lei Casati, resta em todos os países a clara distinção entre instrução clássica e instrução técnica, acrescentando-se a isso, freqüentemente, o persistente desinteresse público pela formação profissional, abandonada ainda à iniciativa privada.

Esse espírito de discriminação tem vozes diferentes: da voz do ministro czarista que emanava a chamada "circular das cozinheiras", onde afirmava que os filhos delas não tinham o direito de esperar rece-

ber uma instrução para progredir socialmente, à voz, aparentemente realista e progressista, de um Durkheim, que, na *Divisão do trabalho social*, de 1893, formulava com autoridade em linguagem moderna a antiga hipótese do "sapateiro por natureza".

> "Nem todos fomos feitos para refletir. São necessários também homens de intuição e de ação.
> Precisamos limitar o nosso horizonte, escolher uma tarefa definida, levar a especialização até onde a necessidade o exige.
> É preciso que cada um aprenda a desempenhar desde cedo sua própria função de membro da sociedade, a amar as tarefas circunscritas e os horizontes definidos.
> A personalidade individual se desenvolve *pari passu* com a divisão do trabalho" (*da trad. italiana, Milão, 1962, p. 391, 393*).

Esta dupla discriminação, autoritária e conservadora ou democrática e progressista, não se apresenta de modo igual nos vários países, mas ainda perdura, embora com tendências novas em alguns países. É claro que, além da inviolável exigência de um específico compromisso para cada um, é difícil não sentir aqui o eterno risco de confundir natureza individual e determinações históricas da divisão do trabalho. Vimos que a confusão místico-idealista das premissas teóricas, das quais aparentemente foram deduzidas as opções pedagógicas e didáticas, não impediu que Froebel contribuísse significativamente para o progresso da ciência da prática pedagógica. O tempestuoso acontecimento da supressão de suas escolas por parte do governo prussiano, por causa de idéias socialistas não suas, mas de seu sobrinho, talvez tenha contribuído para fazer esquecer seu supérfluo espiritualismo. Quando, em 1860, oito anos após a morte de Froebel, suas escolas foram reabertas, sua discípula, a baronesa Berta von Marenholtz Bülow, iniciou uma ativa obra de difusão de suas idéias e de multiplicação dos *Kindergarten* em todos os países. Na Itália, encontrou seguidores entre as mulheres, especialmente estrangeiras e hebréias, às quais o novo Estado liberal e o progresso geral permitiam finalmente aparecer em primeira pessoa no cenário da iniciativa social, embora só no âmbito da educação da primeira infância.

Entre estas mulheres encontramos figuras com orientações muito diferentes. Citamos, entre outras, a americana Emily Bliss Gould, que, como Ferrante Aporti, pensava numa educação do povo voltada a contrastar a influência exercida pelas famílias populares; ela se exalta (narcisisticamente) com a idéia de que "lavadeiras, servos, sapateiros e mecânicos de grau ínfimo" vão aceitar a influência educativa da "classe superior", que visa "mantê-los longe da fatal armadilha do comunismo e da incredulidade". Com orientações bem diferentes emergem outras mulheres, empenhadas na educação popular "por parte do povo". Cita-

mos o exemplo, recentemente aparecido, de Helena Raffalovich, hebréia, russa de nascimento e esposa do máximo humanista italiano do Oitocentos, Domenico Comparetti. Analisaremos o exemplo dela e de outras personagens de seu país de origem.

Helena Raffalovich Comparetti, embora em cordiais relações com Gould e as outras, amadurece uma posição claramente diferente: após ter estado em Gotha para estudar na escola froebeliana, decide, de acordo com o marido, do qual já vivia separada, doar todo o seu patrimônio para a fundação de um jardim de infância froebeliano em Veneza, confiando a sua direção a um ativo pedagogo de origem morávia, Adolfo Pick. Escrevendo a ela, faz questão de esclarecer que o seu jardim deve ser pago para os ricos e gratuito para os pobres (sem que as crianças o saibam); que não deverá ter instrução religiosa alguma, mas somente permitir às crianças, cujas famílias o desejam, freqüentar uma ou duas vezes por semana a igreja.

Sobre este ponto, Helena é intransigente e alerta duramente Pick:

> "Preciso ter a certeza de organizar o jardim segundo minhas idéias no que se refere à instrução religiosa e ao resto" (*jan. 1873*); "Nada me disse até agora sobre a instrução religiosa no jardim que será fundado. Precisará se entender bem antes de começar. Não quero catecismo" (*9 de fevereiro de 1873*).

Gratuidade, bolsas de estudo, laicidade, métodos modernos baseados no trabalho, para o qual Helena utiliza com toda liberdade a experiência de Froebel:

> "Se todas as crianças dos asilos e das escolas elementares tivessem ar suficiente, movimento e ocupação adequados à sua natureza, no lugar das torturas físicas e morais que se infligem a elas, aceitaria facilmente ver reduzido ou modificado o sistema Froebel" (*4 de julho de 1872*).

A história pedagógica de Helena Raffalovich Comparetti termina quando, em 1883, a Prefeitura de Veneza, onde o froebelismo era acusado de "fautor de Ateísmo e de Materialismo", afasta Pick da direção da escola, para introduzir, conforme a própria Helena pressentira, "modificações contrárias ao espírito com que foi criada". Assim, o jardim sofreu modificações, mas ainda existe e leva o seu nome.

A experiência de Helena Raffalovich Comparetti durará dez anos e é a única iniciativa tipicamente laica que se pode lembrar.

Na realidade, Helena está fora da tradição italiana: é um personagem que lembra as suas patrícias russas, as professorinhas que iam para a Sibéria educar o povo; lembra a protagonista de *Que fazer?*, de Nicolaj Černyševskij, Vera Pavlovna, que no seu laboratório de costura

organiza a instrução de suas jovens operárias. E essa obra é de 1862, um ano depois da emancipação dos servos da gleba e dois anos antes do compromisso pedagógico de Helena. Eis como Černyševskij conta a iniciativa de Vera:

> "Vera Pavlovna desde os primeiros dias começara a levar consigo alguns livros. Consideradas suas disposições, Veročka começava a ler em voz alta e lia seguidamente durante meia hora ou uma hora se não a interrompiam... Após duas ou três semanas, a leitura durante o trabalho tornou-se um fato normal. Após três ou quatro meses algumas operárias começaram a ler... Quando se demitiu do cargo de leitora, Vera começou a alternar a leitura com contos, com mais freqüência do que fazia antes.
> Em seguida os contos se transformaram paulatinamente em cursos elementares de várias noções. Mas o passo maior foi quando Vera viu a possibilidade de organizar um curso regular de instrução: as moças ficaram tão entusiasmadas com a idéia e seus negócios iam tão bem, que decidiram reservar algumas horas do dia, antes do almoço, para as aulas..." (*da trad. italiana, 1948, p. 35*).

Em seguida, Vera se dirige a alguns de seus amigos:

> "O meu laboratório está se transformando num liceu. Vós tereis que ser um de seus professores (para ensinar história russa e um pouco de história universal)... Além das lições, foram organizadas várias diversões. Festas e passeios campestres... tomaram um camarote para o teatro e depois dez vagas no teatro italiano da ópera" (*ibidem*).

A personagem real, Helena, e a personagem imaginária, Vera, assemelham-se até em sua feminilidade: seu empenho em educar não se pode dissociar daquele empenho para a própria emancipação pessoal e para a emancipação da mulher em geral. Eis como Helena escreve a Pick:

> "Acho que para a emancipação da mulher o progresso virá de onde menos se espera, isto é, das mulheres do povo, pressionadas pela necessidade de vencer na luta pela existência... Numa palavra, acho que a causa das mulheres está imediatamente ligada com aquela da democracia e que elas triunfarão juntas. Deixemos as classes ricas apodrecerem na corrupção e veremos de onde virá o progresso..." (*23 de outubro de 1872*).

Com igual paixão, mas não com igual consciência de classe, Černyševskij fala pela boca de Vera:

"A nós estão formalmente fechadas quase todas as estradas da vida civil. Na prática, há muitíssimas outras estradas que estão fechadas para nós por obstáculos que não são os formais... Não, enquanto as mulheres não se esforçarem por escolher várias estradas, nunca serão realmente independentes".

A personagem do romance, Vera, escolherá a medicina, já que o marido é médico; a pessoa viva, Helena, escolheu os asilos de infância, estimulada talvez pela sua permanência em Paris logo após a experiência da Comuna, que suscitara iniciativas semelhantes.

Que nos perdoem ter recordado aqui, nas tantas páginas deste livro, a figura de apenas uma mulher. Talvez outros nomes, como Safo, Cornélia, a monja Rosvita ou as monjas de Port-Royal, teriam podido nos dar ocasião de falar melhor ou mais longamente sobre mulheres e sua condição, de submissão e opressão, semelhante à da criança. *Lasciva aetas* aquela infantil, e *mulier a mollitie*; só ao homem macho competia o mérito: *vir a virtute* — assim se pensou durante milênios. Que nos seja permitido, pois, saudar em Helena o fim, ou o possível fim desta outra opressão milenar.

5. *Nascimento da escola nova*

Emancipação das classes populares e das mulheres e expansão da instrução seguem, pois, *pari passu*. Mas, para permanecer no nosso âmbito, deve-se reconhecer que a desconfiança em relação à expansão da instrução não cai de uma vez: o espírito do barão de Pertusati e de Monaldo Leopardi ainda paira. E pode até acontecer que a exasperada revolta dos extremistas acabe na própria rejeição da instrução que é típica dos obscurantistas. Um outro personagem do *Que fazer?* de Černyševskij, Katjia Vassílevna, discutindo com o negociante canadense Charles Beaumont, obscurantista e "favorável aos negros analfabetos" contra seus proprietários civilizados dos estados do Sul, que gostariam de instruí-los um pouco, declara:

"Seriamente, estou com medo de lhe dizer minha opinião, porque poderia parecer igual àquela sustentada pelos obscurantistas quando proclamam a inutilidade da instrução... Eu penso... que a instrução não é a primeira coisa de que se devam ocupar os homens que desejam ser úteis ao povo. Eu digo: dai pão aos homens e eles aprenderão sozinhos a ler. É preciso começar pelo pão, aliás, estamos perdendo nosso tempo" (*V, XI*).

E Tolstoi, que exatamente nesses anos organizava a sua escola de Iasnaia Poliana, uma dúzia de anos mais tarde imaginará, em *Ana Karenina*, uma discussão semelhante entre Levin e Svijazkij. Este, um conservador iluminado mas cético, sustenta a necessidade de um pouco de instrução para que a agricultura evolua; mas o humanitário e progressista Levin não estava convencido disso:

> "— Então, entre nós é preciso instruir o nosso povo, e pronto...
> — Mas como instruir o povo?
> — Para instruir o povo são necessárias três coisas: escolas, escolas e escolas.
> — Mas vós mesmos dissestes que o povo está em um grau ínfimo de desenvolvimento material. Como podem ser aqui de ajuda as escolas?
> — ... as escolas criarão nele outras necessidades.
> — Isto, porém, nunca consegui entendê-lo... Vós dizeis: as escolas e a instrução criarão nele outras necessidades. Tanto pior, porque não estará em condições de satisfazê-las. E de que maneira o conhecimento da adição, da subtração e do catecismo o ajudarão a melhorar a própria condição material, eu não consigo entendê-lo... De que modo as escolas poderiam ajudar o povo contra este mal da pobreza e da ignorância, é ainda menos compreensível... O que é preciso é remediar o fato pelo qual ele é pobre..." (*III, 28*).

Como se vê, os personagens dos dois romances mencionados abordam o mesmo problema da relação entre instrução e transformação social; em ambos os casos é o personagem mais engajado que rejeita a instrução e sua opinião acaba coincidindo com a dos obscurantistas. O problema estava no ar: qual das duas coisas é mais importante? Qual o primeiro a ser resolvido? Exatamente em 1869, entre a publicação de um e do outro, Marx, falando no Conselho Geral da I Internacional, onde este problema já surgira, reconhecia a particular dificuldade em abordá-lo:

> "Exige-se, de um lado, uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais".

E esse problema torna-se ainda mais agudo especialmente nos momentos de crise, exibindo exatamente a sua dificuldade específica.

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado "escola", em vez do

aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências "ativas". Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes, como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna "descoberta da criança". O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir "de acordo com as máquinas", precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente.

Nas escolas "novas", a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de "ativas". São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática.

Os representantes destas tendências são os críticos mais radicais da escola e da educação tradicionais. Tolstoi envolve nessa crítica o próprio princípio da educação: em todo caso ela é, para ele, uma ação de constrição exercida por uma pessoa sobre outra, a fim de formar um tipo de homem considerado bom.

Contra este domínio de uma pessoa sobre outra, contra este "adultismo" de sempre, que nega toda autonomia da criança como pessoa

humana, apela-se precisamente a uma nova ciência, a psicologia com todas as suas ramificações.

Desde quando surgiu, com Wundt, a moderna psicologia experimental, com todas as sucessivas ramificações e especializações, é impossível ocupar-se da pedagogia ignorando a psicologia (e mais tarde a psicanálise), se bem que as experimentações psicológicas de laboratório e as experiências pedagógicas das escolas novas não procederão *pari passu*. Da psicologia e da pedagogia inevitavelmente fará parte, junto com a criança como sujeito, também o seu modo inicial de expressar-se nas atividades sensório-motoras e, portanto, o jogo-trabalho e, no fundo, o trabalho social do adulto.

Deste vasto e complexo movimento lembraremos só alguns nomes e alguns fatos.

Já falamos de Tolstoi e da sua experiência de escola em Iasnaia Poliana, no momento da abolição da servidão da gleba em 1861: uma escola que rejeita livros, cadernos, tarefas, interrogatórios e notas, inspirada em Rousseau, mas com um respeito ainda mais profundo e místico para com a liberdade da criança. Merecem também ser lembradas sobretudo as iniciativas para a introdução do trabalho nas escolas, para as quais serão aproveitadas substantivamente as experiências feitas a nível de instrução da primeira infância, especialmente as dos *Kindergarten* froebelianos. Será, de fato, um pastor protestante e inspetor escolar finlandês, Uno Cygnaeus, seguidor de Froebel, a introduzir obrigatoriamente nas escolas do seu país (a exemplo de Tolstoi na Rússia czarista) o trabalho manual na forma de *sloyd*, isto é, de trabalho doméstico-artesanal de madeira; é o trabalho preferido de Rousseau para o seu Emílio. Um discípulo de Cygnaeus, Salomão, nos anos 70 o introduzirá na Suécia e o difundirá no mundo: ele o justifica como uma necessidade mais do que como uma oportunidade educativa, isto é, como um "trabalho psicológico", necessário para o desenvolvimento harmonioso da psique infantil. Isto é rousseauniano, mas não necessariamente moderno.

Como se vê, na idéia de "trabalho psicológico" os dois aspectos mencionados, trabalho e psicologia, se entrelaçam também no nome. Estas iniciativas foram seguidas em vários países: criaram-se associações para a indústria doméstica e para a introdução do trabalho na escola, onde especialistas dos vários ofícios eram convocados para ensiná-los, como também foram criadas associações de professores de *sloyd*; assim aconteceu na Alemanha, na Dinamarca em 1886, na Inglaterra em 1888, nos Estados Unidos em 1893, onde se instituiu um Conselho de Inspetores das artes manuais, e na Rússia, onde foi criada uma Sociedade Russa do Trabalho Manual Pedagógico, em 1909. Algo se tentou fazer também na Itália, através de uma comissão oficial presidida por Pick (o colaborador de Helena Raffalovich Comparetti no jardim de infância de Veneza), mas sem atingir resultados significativos.

Psicologia e trabalho: sob este binômio podem ser organizadas as iniciativas de escolas novas que se multiplicam em toda parte e das quais estão repletos todos os manuais e enciclopédias pedagógicas. Após o *sloyd*, lembramos, na França, a *École des Roches* de Demolins; na Bélgica, a *École pour la vie*, de Décroly; na Suíça, a "escola serena" de Ferrière; na Alemanha, a *Landerzienhungsheim* (Casa de Educação no Campo) de Lietz, as livres comunidades escolásticas e os *Wandervögel* (pássaros migratórios), de Geheeb e de Wyneken; na Inglaterra, a escola de Abbotsholme, de Reddie. Ao nível da primeira infância, as iniciativas de Ellen Key, na Suécia, de Pauline Kergomard, na França, as "Escolas da Ave-Maria" de Manjon, na Espanha; na Itália, a escola das irmãs Agazzi e outras que Giuseppe Lombardo-Radice freqüentemente acompanhava e orientava com espírito aberto. Não é por acaso que, às vezes, as iniciativas mais fecundas vieram de pessoas que não eram mestres de profissão, mas médicos: como Décroly com a sua teoria dos interesses e das necessidades infantis; como, especialmente, Maria Montessori, que do estudo das crianças anormais e da pesquisa das vias mais adequadas para a sua recuperação, soube deduzir critérios válidos também para a educação dos normais, critérios que colocou em prática na sua *Casa del Bambino*, aberta em Roma, em 1904. Entre estes critérios mencionamos o estudo da psicologia infantil e de cada criança em particular, o uso de um material educativo deduzido não de princípios místicos, como em Froebel, mas da observação científica do comportamento infantil, a liberdade deixada à criança de usar esse material para uma descoberta do mundo não-casual e, contudo, livre. O trabalho está bem presente na sua psicologia pedagógica, confirmando a unidade indissolúvel do binômio focalizado; ela, de fato, escrevia:

> "Homens que têm mãos e não têm cabeça e homens que têm cabeça e não têm mãos igualmente não têm lugar na comunidade moderna".

Com outra motivação e outro enfoque, retorna o tema que ouvimos de Marx em 1869: "Trabalhar com o cérebro e com as mãos".

6. *A escola norte-americana*

Naturalmente, não obstante estas tentativas de inovação, a escola na Europa continuava sendo, no seu conjunto, a velha escola livresca, verbalista e autoritária. Perante esta, a escola dos Estados Unidos aparecia, no seu conjunto, muito diferente.

Seu desenvolvimento fora impetuoso, especialmente após a conclusão da Guerra de Secessão (1865), mas conhecera também oposições violentas quer à expansão da escolarização, quer ao novo espírito que

a animava. Querendo abordar também aqui, não tanto os grandes textos de Man, Peirce ou Baldwin, mas um testemunho mais direto dos aspectos cotidianos, eis como um periódico nova-iorquino, o *Harper's Magazine*, de inspiração republicana, após ter descrito em tons triunfalísticos a abertura das escolas públicas em todos os Estados, de oceano a oceano, no outono de 1874, falava dos obstáculos criados por dois adversários, os sulistas e os católicos:

> "Mas os inimigos do sistema público de instrução são numerosos, tenazes, ativos e estão presentes em toda parte da União...
>
> Os membros mais violentos da democracia sulista se uniram numa associação secreta para destruir a escola pública e para exercer terríveis violências sobre os professores. Sob o governo republicano, o sistema público de instrução foi introduzido na Geórgia, Alabama e Texas. Porém, os democratas conquistaram o controle desses Estados, pela violência e pela fraude, e desde então as leis escolares foram ignoradas ou destruídas e até a grande maioria da população branca é condenada a uma ignorância perpétua.
>
> Contra as escolas de cor e seus professores, a raiva da democracia sulista chegou a níveis de verdadeira loucura... Uma distinta jovem senhora de cor, que ousara trabalhar como professora no West Tennessee, foi morta na sua própria casa; há apenas três dias começara sua perigosa profissão. Espera-se que a Nação inflija uma pena de exemplar severidade aos autores destes horríveis fatos nos Estados do Sul...
>
> Nos Estados do Norte, os únicos inimigos perigosos do sistema público de instrução são os padres católicos romanos. Estes são, em geral, estrangeiros não acostumados aos princípios da liberdade e do progresso americanos... Por isso o clero católico romano forma em toda parte da União um corpo forte e unido, que trabalha para destruir as escolas públicas... De fato, algo semelhante aconteceu em Nova Iorque. Durante um longo período de domínio dos católicos romanos, as escolas decaíram. Grandiosos seminários católicos foram instituídos à custa da cidade. O *Education Board*, nomeado por Tweed, se empenhou, numa tentativa secreta ou aberta, em diminuir a eficiência das escolas públicas...
>
> Agora está fazendo tudo para abolir a *high school* noturna, na qual, durante os nove anos passados, centenas de jovens adquiriram vantagens e instrução" (*19 de setembro de 1874*).

Mas, dizíamos, a escola norte-americana conhecia um grande desenvolvimento e mostrava uma nova inspiração, um pouco semelhante à escola ativa européia, a ponto de aparecer como um modelo.

Em 1908, o belga Omer Buyse, que estudara a organização das escolas de artes e ofícios na Alemanha e na Inglaterra, publicava, num

volume de 750 páginas, os resultados da sua experiência de estudo das escolas dos Estados Unidos: *Méthodes americanes d'education générale et technique*. Era uma importante apreensão de uma realidade educativa generalizada, em grande parte nova, que rompia significativamente com os esquemas da tradição escolástica européia. Eis como Buyse nos apresenta as escolas americanas:

> "O ato físico precede o ato de pensar; as partes do ensino para nós mais abstratas são apresentadas sob formas materiais e concretas, e exigem, para serem assimiladas, tanto a habilidade das mãos como a vivacidade do pensamento; a geografia é uma manipulação; a literatura escolar é um trabalho de laboratório, associada intimamente ao desenho e à modelagem; a forma superior de ação, os trabalhos manuais, universalmente praticados nas escolas, são exercícios de resistência moral; todo o ensino conjuga o esforço físico e muscular com a assimilação das idéias. O ensino secundário, que estabelece a passagem da dependência intelectual e moral da infância para as convicções individuais do adulto, processa-se de acordo com a mesma idéia e acentua o sistema da instrução através da ação" (*p. 9*).

Ele era um admirado observador desta escola de tipo novo, onde não existiam mais traços de métodos de ensino através de palavras que não fossem traduzidas em ato pelos alunos e onde os alunos eram treinados para encontrar sozinhos as verdades, a resolver sozinhos os problemas científicos; onde, enfim, o critério fundamental era aprender fazendo, o *learning by doing*. Buyse concluía sinteticamente seu livro contrapondo os dois sistemas e os dois ideais educativos, o europeu e o americano:

> "As escolas na América são centros de educação, na Europa são institutos de instrução... O europeu manda seus filhos à escola para aprender 'alguma coisa', o americano deseja que a escola assegure a educação integral, física, intelectual e moral das crianças" (*p. 715*).

Esta conclusão de Buyse é típica, porque, esquecendo o caráter ativo e operativo da escola americana, atribui-lhe o mérito proeminente da educação moral. Talvez este seja exatamente o ponto focal: o novo princípio educativo, que vem emergindo penosamente nos séculos da Idade Moderna entre mil contradições, é, de várias formas e nos termos imprecisos de Buyse, o da moralidade do trabalho, isto é, da relação educação-trabalho, cultura-produção. Ideologias e iniciativas relacionáveis com uma ascensão liberal-democrática, já assimiladas também por católicos, e utopias e pesquisas socialistas, ambas têm que enfrentar este problema.

Depois de mais de vinte anos da viagem de Buyse à América, será um jovem pedagogo americano, Carleton Washburne, a realizar uma viagem à Europa a fim de estudar as escolas novas: relata esse estudo no seu livro *New school in the old world* (Escola nova no velho mundo). Entramos agora no século XX e esta pesquisa é sinal de que os mesmos problemas perduram em ambos os continentes.

CAPÍTULO X

O nosso século em direção ao ano dois mil

I. A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO

Enfim, eis o nosso século: também queremos celebrar, usando a irônica expressão de Leopardi (dedicada ao primo liberal, Terenzio Mamiani), "as magníficas sortes e os progressos" da sua pedagogia?

É impossível seguir de perto seja os progressos da instrução pública nos países mais avançados da Europa e da América, cujos sistemas se estenderam também a povos de outros continentes (pense-se, por exemplo, no caso do Japão), seja o desenvolvimento paralelo das experiências educativas novas, que muito pouco conseguem atingir a rotina da escola oficial. Note-se, porém, que, junto ao desenvolvimento da instrução técnico-científica que é paralelo ao progresso da revolução industrial, nos primeiros decênios do século teve lugar a grande estação da educação nova ou da "escola ativa", que vimos nascer como um grande e generalizado movimento de democratização da educação.

É de 1919, o primeiro ano de paz após a Primeira Guerra Mundial, a elaboração por parte de Ferrière, em nome do BIEN (*Bureau International des Écoles Nouvelles*), dos "30 pontos" que definem a escola nova. Eis uma síntese desses pontos:

> "I (1-10). A nova escola é um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado dos trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.
> II (11-20). Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma

especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo. O ensino propriamente dito é ministrado só na parte da manhã; à tarde se realiza o estudo individual. Estudam-se somente uma ou duas matérias por dia, por mês e por trimestre.

III (21-30). A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico e da liberdade numa 'república escolar', com a eleição dos chefes e dos cargos sociais. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecer ocasiões para desenvolver as capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir os objetivos considerados bons. A emulação consiste especialmente em confrontar o trabalho presente e o trabalho passado da própria criança. A escola deve ser um ambiente bonito e atraente, onde a música coletiva exerce uma influência purificadora. A educação da consciência moral visa, mediante as 'leituras da noite' para as crianças, provocar reações espontâneas e juízos de valor; a educação da razão prática consiste, para os adolescentes, em reflexões sobre as leis naturais do progresso espiritual, individual e social. Quanto à atitude religiosa, segue-se normalmente uma orientação não-confessional ou interconfessional, unida à tolerância".

Nessa mesma época, nos Estados Unidos, especialmente sob as orientações de Dewey, vinham sendo experimentadas inovações pedagógicas tais como o "método dos projetos" de Kilpatrick (1918), o "plano Dalton" de Helen Parkhurst e o "plano de Winnetka", de Washburne (1920). Contemporaneamente, nos ex-"impérios centrais" atingidos pela revolução, especialmente na Áustria, os social-democratas no governo projetaram e aplicaram reformas inspiradas nos princípios da educação nova. Na Áustria, o protagonista dessas reformas foi Glöckel, que, como ministro da Instrução, pôs em discussão (em 1919) e sancionou (em 1927) uma reforma de que faziam parte o jogo e as tradições populares, a vida ao ar livre e o trabalho na forma de atividade artesanal-agrícola ou de trabalho psicológico (não na forma de trabalho industrial, como na tradição marxista).

Também na URSS se realizam experiências semelhantes: Šackij, Blonskij, Krupskaja (esposa de Lênin) e outros marcam grande estação do ativismo pedagógico soviético. O próprio Lênin, ouvindo o testemunho de um emigrante russo sobre as experiências americanas, assim se dirigia a Krupskaja:

"É preciso estudar minuciosamente a experiência americana, é preciso fazer nosso tudo aquilo que se conseguiu conquistar nos países capitalistas, avaliá-lo com base no critério da nossa posição marxista e ver o que nos convém e o que não nos convém" (*M. e Ed. II, 182*).

1. *Os problemas da instrução no socialismo*

No nosso século é impossível prescindir de um fato novo, o socialismo, que não é somente mais uma ideologia emergente de novas classes sociais suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo, mas já é, embora em crise como o liberalismo durante a Restauração, a ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas classes novas. Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral. Tudo isso em hipótese, como proposição ideal, porque no socialismo real é extremamente árduo aplicar esse ideal. Assim como é árduo no liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos.

O nosso século, durante todos os seus decênios centrais, assistiu e ainda assiste a um fecundo diálogo ideal, direto ou a distância, entre pensadores e pedagogos liberal-democráticos ou burgueses (*lato sensu*) e pensadores e pedagogos socialistas (embora as etiquetas repugnem): diálogo em que há momentos de encontro e momentos de choque. Para entendê-lo é preciso começar pela revolução que, em outubro de 1917, levou pela primeira vez ao poder, num vasto império, a classe operária e seu partido político, rompendo a unidade burguesa do mundo moderno: um fato que, seja qual for o julgamento sobre ele e o êxito atual, marca uma virada na história. Dessa data em diante, o mundo não tem mais somente um demiurgo burguês, mas há mais demiurgos, cada um dos quais propõe seu projeto político e pedagógico.

Já em 1897, vinte anos antes da revolução de outubro, criticando as tendências utópicas pequeno-burguesas dos populistas, Lênin mostrava ter conseguido ler e interpretar exatamente as teses de Marx sobre a instrução, resumindo-as assim:

"Não é possível conceber o ideal de uma sociedade futura sem conjugar a instrução com o trabalho produtivo da jovem geração. Nem a instrução isolada do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado da instrução poderiam ser colocados à altura

do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos" (*Op. II, 466*).

Em seguida, também a sua companheira Krupskaja confrontou as posições de Marx com as dos revolucionários burgueses dos séculos XVIII e XIX. Ao redigir os seus *Materiais para a revisão do programa de partido*, em abril de 1917, ela grifou, por exemplo, a diferença, fundamental em linha de princípio, entre instrução profissional e politécnica:

> "Em vez de 'instrução profissional' é preciso dizer 'instrução politécnica'. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de 'politécnico' abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico onilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais. Uma instrução geral politécnica foi exigida durante a grande Revolução Francesa por Lavoisier e por Condorcet, que foram apoiados pelas grandes massas populares; também democratas como Rousseau e Pestalozzi a exigiam; Robert Owen tentou realizá-la; Marx e Engels falam dela continuamente. Note-se também a necessidade de uma estrita relação da instrução com o trabalho socialmente produtivo nas crianças..." (*Ped. soc. I, p. 424-425*).

Na verdade, isso precisa de um aprofundamento posterior: Marx, de fato, fala de "instrução tecnológica teórica e prática" e deixa para os burgueses a "tese predileta" de uma instrução politécnica ou profissional universal. Mas a aguda análise de Krupskaja contém aspectos que escapavam a muitos, na sua época e hoje, na União Soviética e fora.

Não obstante, aquelas teses marxianas pareceram uma novidade aos próprios expertos soviéticos de pedagogia, após a tomada do poder por parte dos bolcheviques. Foi somente graças ao prestígio de Lênin e de Krupskaja que o Partido Comunista (bolchevique) da União Soviética, no seu VIII Congresso, de março de 1919, pôde aprovar como parte do seu programa político geral uma hipótese pedagógica que repropõe quase *ad litteram* quanto vimos nas *Instruções aos delegados* ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, de Marx, em setembro de 1866, e que a Internacional adotara. Eis a resolução do Congresso do PCUS a respeito:

> "1) Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção),

gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos.

3) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista" (*M. e Ed. I, p. 33*).

No ano seguinte, em *O extremismo, doença infantil do comunismo*, Lênin, baseando-se na *Crítica do programa de Gotha* de Marx, assim resumia o máximo ideal da educação comunista:

"Passar-se-á à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, instrução, preparação de homens onilateralmente desenvolvidos e onilateralmente preparados, de homens capazes de fazer tudo" (*da trad. italiana, 1956, p. 40*).

As dificuldades e as contradições, as retomadas e os recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da União Soviética e desde o início se constataram as dificuldades da mudança e as resistências objetivas das velhas estruturas e dos velhos homens. O próprio Lênin reparou tudo isso, se é verdade o que Krupskaja relata de uma conversa dele com um escolar:

"Vladimir Illich chamou um menino, seu conhecido, de doze anos, e lhe perguntou: 'Que tarefas tiveste, e qual foi a aula?' 'Tivemos três horas.' 'E quais?' 'Matemática.' 'E depois?' 'E depois, história.' 'E que história?' 'Do Egito.' 'E depois?' 'E depois, língua alemã.' Vladimir Illich olhou para mim e começou a rir: tudo é ainda como antes..." (*m. e Ed., II, p. 181*).

Estas reelaborações do pensamento de Marx feitas por Lênin e por Krupskaja, que se concretizaram na instituição de uma "escola única do trabalho", estavam destinadas a orientar, apesar das dificuldades, todo o desenvolvimento do sistema de instrução na União Soviética e, em seguida, dos demais países socialistas, e a deixar marcas profundas também na reflexão pedagógica e na atuação escolástica de outros países. Elas, afinal, nasciam da cepa de uma história comum.

Se, permanecendo no mundo socialista, destas declarações de princípios e destes programas gerais elaborados por políticos, quiséssemos passar aos homens de escola e seus problemas cotidianos de opções pedagógicas, o personagem mais significativo da pedagogia soviética dos anos 20 talvez seja um pedagogo um tanto isolado dos altos conselhos dos "Sólons pedagógicos". Penso em Anton S. Makarenko e na imagem

que o seu *Poema pedagógico* nos dá dele com a sua improvisada colônia de *bezprizornye*, quando

> "com a cabeça encostada nas mãos, procurava esquecer o estrondo dos grandes acontecimentos e lia livros de pedagogia",

enquanto ao seu redor ecoava a guerra contra os bandos contra-revolucionários e contra os exércitos estrangeiros. Não fora diferente a experiência de Comenius e de Pestalozzi. Sua pedagogia nascia do encontro entre os livros e o acontecimento da revolução e da guerra, numa situação tão dramática que Makarenko se sentia obrigado a

> "inventar o modo de construir o homem novo numa maneira nova, enquanto sentia o terreno pedagógico afundar debaixo de seus pés".

Makarenko elabora, então, uma pedagogia original, anti-rousseauniana e não-espontânea, embora toda a literatura pedagógica da época fosse tal, mas voltada para uma exigentíssima "educação dos sentimentos", freqüentemente num aparente contraste com os interesses das crianças, assim como elas os entendiam. Esta educação tão exigente se realiza especialmente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são parte. Ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, o "coletivo" é o outro grande motivo da pedagogia de Makarenko: mas ele constatou que o próprio coletivo pode ter validade educativa somente se não lhe faltam perspectivas de vida e de alegria, "da alegria do amanhã", como ele diz. A educação dos sentimentos é viável somente se se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens (e não mais apenas a felicidade do indivíduo, expressada no Setecentos por Locke, Rousseau e pelos revolucionários da América e da França), eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa quanto otimista.

> "Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo",

assim ele dizia no seu *Livro para os pais* (III); e no *Poema pedagógico,* acolhendo o exemplo da produção industrial, auspiciava que na educação como na produção não se verificassem "percentuais de refugo". O industrialismo e o socialismo são outras constantes na sua pedagogia, na qual ele interpreta numa forma original os temas da tradição socialista.

2. *Os problemas da instrução nas democracias burguesas*

Com o socialismo no poder aparecera não somente um novo interlocutor no debate pedagógico, mas também um novo demiurgo capaz de intervir ativamente na construção de uma escola nova. Aqui é impossível seguir estas atuações práticas e as ricas elaborações teóricas na URSS e no campo socialista, como também é impossível seguir as infinitas tentativas tanto individuais, por parte dos pioneiros iluminados, como estatais, nos países de democracia burguesa. De alguns deles, entre o Oitocentos e o Novecentos, já falamos: seria difícil superestimar seu significado histórico, quer como fatos que já pertencem à história passada, quer como estímulos para a história futura. Em vez disso, lembraremos alguns pensadores do nosso século que melhor expressam a tomada de consciência da situação maturada e, ao mesmo tempo, contribuem para mudá-la. Eu me refiro, antes de tudo, a um pensador americano, John Dewey, máximo teórico da escola ativa e progressista, do *learning by doing*.

A forte acentuação das relações e da interação entre a vida social e a vida escolar, ou melhor, educativa, não é prerrogativa do socialismo, já que esta é também característica de Dewey: o seu juvenil *Credo pedagógico*, de 1897, está cheio de apelos vigorosos para estas necessárias relações:

> "Toda a educação seja socializada: a tríplice unidade moral da escola pode enunciar-se: fim social, força social, interesse social... A escola é antes de tudo uma instituição social... vida social simplificada. A educação é o momento fundamental do progresso e da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social... O professor é empenhado não somente na formação dos indivíduos, mas na formação da justa vida social" (*p. 7, 17-18 e passim*).

"Social" ou socialidade, evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesas; e, embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos de ilusão pedagógica, da qual falaram Černyševskij, Tolstoi e Marx. A escola e os professores, isto é, a instituição e os homens da sociedade existente, tornam-se de fato o "instrumento essencial" para uma vida social "justa", diferente daquela existente, na qual o próprio Dewey denuncia a separação entre ricos e pobres e a concentração dos poderes, conseqüência necessária do próprio industrialismo:

> "Enquanto os instintos de construção e de produção não forem sistematicamente treinados nos anos da infância e da juventude...,

não estaremos em condições de identificar a origem dos nossos males sociais e, menos ainda, de indicar seus remédios" (*Escola e sociedade, 17*).

Esta sua profunda exigência de uma escola como instrumento de uma vida social melhor se traduz, no plano pedagógico, numa adesão crítica e criativa à tradição dos seus antecessores Peirce, James, Horace Man, isto é, àquelas tendências para a prática que Buyse considerará como típicas do sistema educacional americano.

Ao repropor o seu ideal educativo em uma conferência de 1932, reimpressa em *Education today* (*1946, Educação de hoje*), Dewey sintetiza argutamente a história passada e futura da escola, definindo o sistema de instrução do velho mundo como "a escola como mosteiro", onde se ensinam os "três erres" (*reading, (w) riting, (a) rithmetic*: isto é, ler, escrever e contar), com a rígida separação das matérias e onde domina a discriminação e a seletividade. Em seguida, ele observa,

> "tentara-se simplesmente ministrar para todos uma instrução que no passado era destinada aos poucos", até que se verificou uma "mudança revolucionária determinada em grande parte pelo fator econômico da vida" (*da trad. italiana, 1950, p. 299*)

e criou-se um sistema educacional ligado às experiências concretas de trabalho; mas os conservadores o desprezaram, considerando-o uma "instrução de oficina". Aceitando parcialmente as críticas a este sistema, ele reconhecia que esse sistema pelo menos tinha aberto o caminho para um novo e mais avançado tipo de instrução, ao qual, usando uma expressão muito metafórica, dava o nome de "laboratório" (*304*). Mosteiro, oficina, laboratório: três fases da história da educação que procuramos percorrer.

> "O laboratório implica ação, trabalho, fadiga... nele realiza-se uma atividade que exige contato com material técnico e que pode ser ampliada até compreender também a oficina" (*p. 304*).

O que mais importa, pedagogicamente, é aquele contato ativo com uma grande quantidade de materiais que oferece o modo de atingir todos os recursos da ciência e, antes disso, chegar à compreensão da sociedade; é, em suma, um meio de estudo e de descoberta que,

> "confiando uma responsabilidade muito maior aos próprios estudantes... dá também a possibilidade de suscitar a curiosidade dos alunos e de proporcionar-lhes métodos adequados para a descoberta das coisas" (*305, 307*).

São conceitos que, em grande parte, vimos na revisão de Buyse.

Não é fácil resumir aqui o pensamento e as múltiplas indicações metodológicas da pedagogia de Dewey; é preciso, porém, reconhecer que raramente um pensador mostrou uma tal coerência entre as premissas teóricas e as opções práticas. É mais interessante procurar captar algumas conclusões da sua reflexão, que mostram, ao mesmo tempo, uma progressiva mudança das relações de produção e das forças produtivas nos Estados Unidos e um aprofundamento de suas capacidades críticas.

Durante muito tempo, em muitos de seus escritos, o "fazer" que ele sugere é ainda em grande parte o fazer camponês e artesanal — diríamos individualista e pré-industrial —, que ainda era estatisticamente predominante nos Estados Unidos no início de sua carreira de filósofo e de pedagogo. Em *Escola e sociedade* ele aprecia como novo e positivo

> "... ver os meninos e as meninas de dez, doze e treze anos empenhados em costurar e tecer. Se nós observamos isso do ponto de vista da preparação dos meninos para pregar um botão ou fazer um remendo, adotamos um modo de ver angusto e utilitário, que dificilmente pode induzir a justificar esta espécie de trabalho na escola. Mas se olhamos as coisas sob outro aspecto, encontramos que este trabalho é um ponto de partida pelo qual o menino pode descobrir e seguir o progresso da humanidade na história..." (*da trad. italiana, p. 13).*

Isso em 1899. Mas vai se tornando cada vez mais clara em Dewey a visão de uma sociedade em que a produção de fábrica se desenvolve em alto grau e exige uma correspondente mudança na proposta educativa. Eis o que escreve em 1936:

> "Há alguns dias, aconteceu-me ler que mais da metade da população que hoje trabalha nas oficinas e nas fábricas está ocupada em indústrias que quarenta anos atrás nem existiam. Em outras palavras, no mundo da produção dos produtos e dos bens materiais, o progresso do conhecimento e da ciência revolucionaram — revolucionar não é um termo exagerado — a atividade voltada para o emprego da energia humana. Nesta situação, como podemos pensar em viver da herança, embora nobre e bela, cuja formação está baseada em uma outra época que poderíamos chamar de pré-científica e pré-industrial, a menos que transformemos intencionalmente esta tradição e esta herança à luz da realidade atual?" (*Dem. p. 464-5*).

Dewey mode ser considerado como um dos mais geniais observadores das relações entre educação e produção, entre educação e socie-

dade; a fórmula já lembrada da sua pedagogia, o *learning by doing*, o aprender fazendo, é o centro da unidade de instrução e trabalho. Mas não é a mesma unidade visada por Marx: é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que, acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial,

> "não seja realístico considerar a escola como veículo principal de mudanças intelectuais e morais" (*Ed. hoje, p. 450*);

é, especialmente, o apelo a um ensino de laboratório, com as implicações de que os indivíduos sejam chamados a tornar-se, através da educação, não o que são, mas o que podem vir a ser. Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo.

Um outro pensador, que pertence à tradição liberal-democrática, mas muito aberto às novas experiências socialistas, o inglês Bertrand Russell, tenta de certo modo uma mediação entre uma e outras. Polêmico contra qualquer conformismo (a ortodoxia — dizia — é o túmulo da inteligência), ele se perguntava, no entanto, em *A educação e a ordem social*:

> "se o pleno desenvolvimento individual pode ser combinado ou compatível com o mínimo necessário de coesão social" (*da trad. italiana, 1951, p. 200*).

Ele via claramente que cada crescimento do industrialismo exige um aumento de cooperação e que, portanto, tornam-se cada vez mais necessárias a coesão internacional e a convicção de que toda a humanidade é uma unidade colaborante; daí deduzia que, para este fim,

> "será necessário, como condição mínima, que se institua um Estado mundial e, sucessivamente, um sistema mundial de educação..., [embora isso] implicará, de qualquer forma, por um século ou dois, medidas firmes que ameaçarão o desenvolvimento do indivíduo" (*p. 16*).

Assumia, dessa forma, todas as instâncias de socialização, sem negar as instâncias do indivíduo:

> "considerada *sub specie aeternitatis*, a educação do indivíduo é, a meu modo de ver, algo mais belo do que a educação do cidadão; mas, considerada sob o aspecto político em relação às necessidades do tempo, a educação do cidadão deve (embora esteja com medo de afirmá-lo) tomar o primeiro lugar" (*p. 17*).

Partindo dessas premissas, em que liberalismo e socialismo se cruzam, ele repropõe o eterno tema pedagógico da alternativa entre a liberdade, em nome da qual Rousseau auspiciara uma educação "negativa", e a necessidade de hábitos sociais que exigem uma educação rigorosa; concluindo, portanto, a teoria libertária não pode ser inteiramente aceita, na questão do treinamento (formação) intelectual e técnico (*p. 31*).

Em suma, Russel tentou uma "conciliação do indivíduo com o cidadão", colocando-se entre as duas ideologias dominantes do século. De fato, partindo da constatação de que

> "a educação faz parte da luta para o poder entre religiões, classes e nações", e que "exceto na Rússia, ela é sempre direcionada a favorecer os interesses dos ricos e, em qualquer lugar, ensina uma exclusiva fidelidade ao próprio Estado" (*p. 201*),

ele sente a necessidade de auspiciar aquele seu sistema mundial de educação, que eduque os futuros cidadãos do mundo a rejeitar qualquer cisão entre religiões, classes e nações e especialmente a condenar a guerra, a superstição e qualquer predomínio dos corruptos. Oscilando ainda entre o pessimismo e o otimismo, de um lado ele expressa a sua desconfortante denúncia:

> "o nosso mundo é um mundo louco... a religião encoraja a estupidez... as forças do Estado estão empenhadas em produzir nos jovens loucura, estupidez, disposição para o homicídio, injustiça econômica, crueldade" (*p. 211-213*);

mas, doutro lado, deixa aflorar a esperança:

> "Não há motivo razoável para desesperar: os meios para a felicidade do gênero humano existem, é necessário só querer usá-los" (*p. 214*).

Assim, este nobre espírito, fortemente crítico nos confrontos com qualquer resíduo de autoritarismo na educação e tão pragmaticamente aberto a todas as experiências, ao expressar a sua esperança de uma educação mundial que ao mesmo tempo fosse libertadora do homem e do cidadão, confiava esta sua proposta a uma hipotética boa vontade do gênero humano. Mas é preciso frisar que nele, como em Lênin ou em

Dewey, a relação entre educação e sociedade, educação e política, seja claramente posta como caminho para a solução dos problemas educativos, que nas sociedades modernas tornam-se cada vez mais claramente um "*politicum*" e um "*sociale*".

3. *O confronto na pesquisa psicológica*

Após os temas "universais" de política da educação, podemos passar aos temas "moleculares" da psicologia do indivíduo, que repropõem o mesmo debate ideal. Antes de tudo, porém, é conveniente indicar o desenvolvimento precedente desta nova ciência que é a psicologia e suas relações com a pedagogia.

Seria difícil esgotar aqui os intermináveis "ismos" que definem as várias correntes e escolas (associacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, operacionalismo, cognitivismo, estruturalismo etc.), e os adjetivos, prefixos ou sufixos que indicam os diferentes campos da pesquisa (psicologia geral, individual ou diferencial, genética ou evolutiva, social, comparada, aplicada, industrial e, naturalmente, pedagógica; e, em seguida, psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicodinâmica ou psicologia do profundo, psicofísica, psicofisiologia, psicotécnica, psicometria, psicolingüística etc. etc.); e seria difícil também lembrar só os nomes dos principais autores. Diremos o mínimo necessário para introduzir uma espécie de comparação entre Vygotsky e Piaget, e para entender a importância da psicologia na pedagogia moderna.

À parte os precedentes das psicologias especulativas ou racionais que se estudam mais na história da filosofia, podemos inicialmente nos referir ao primeiro dos "ismos", o associacionismo, e ao seu expoente mais característico do século XIX, James Mill, segundo o qual os fenômenos da consciência nascem das sensações, como associações de elementos simples (a idéia de tijolos + cal sugere a idéia de parede), já que

> "as idéias repetem a ordem das sensações" e "a idéia de 'cada coisa' é a associação de cada idéia da coisa".

(O filho John Stuart, porém, lhe objetava que a associação de elementos simples gera algo totalmente diferente.)

Embora Herbart tivesse investigado muito para deduzir *a priori* mecanismos e momentos da atividade psíquica e outros tivessem baseado na fisiologia dos órgãos dos sentidos a psicologia experimental, comumente o nascimento da moderna psicologia como ciência se faz coincidir com a publicação da *Psicologia fisiológica* de Wundt (1875) ou com a abertura do seu primeiro laboratório em Leipzig (1879). Wundt tentava

indagar, através da introspecção, os elementos últimos da consciência, associando assim uma concepção idealista e um método experimental, e, obviamente, excluindo qualquer possibilidade de uma psicologia infantil e qualquer preocupação pedagógica.

Em seguida, contribuições externas à psicologia vieram da biologia evolucionista de Darwin, da psicologia experimental dos animais de Thorndike (1898), da reflexologia russa de Secenov e de Pavlov, que, além dos reflexos incondicionados, estudou os reflexos condicionados localizados no córtex cerebral. Pavlov distinguiu os reflexos condicionados elementares, comuns ao homem e ao animal, que são reações a estímulos concretos, e os reflexos condicionados superiores, que acontecem, ao nível do chamado segundo sistema de sinalização, perante estímulos constituídos por "sinais" de objetos, isto é, da linguagem, dando lugar às relações sociais e ao pensamento abstrato. É exatamente nesse nível que começa o interesse específico da pedagogia, pela possibilidade de estudar cientificamente, através dos mecanismos de irradiação e de concentração dos estímulos no córtex cerebral, processos mentais como a generalização, a atenção e, em geral, os processos de aprendizagem.

No entanto, na América, o pragmatismo e o funcionalismo, com James, Dewey e Angell, afirmando que a validade do pensamento se verifica na ação, considerando a mente em função das necessidades do organismo para a sobrevivência e baseando-se, portanto, na interação homem-meio, voltaram a atenção da introspecção wundtiana para o comportamento humano. Depois deles, J. B. Watson, considerando sempre a psicologia como parte das ciências naturais, rejeitou que a "caixa preta" da consciência pudesse ser seu objeto, afirmando que somente é possível conhecer o comportamento (*behaviour*):

> "O objetivo da psicologia é estabelecer dados ou leis tais que, dado um estímulo, a psicologia possa prever a resposta; ou que... dada uma resposta, possa indentificar seu estímulo" (*Psych. 1919, p. 19*).

Na verdade, porém, nessa impenetrável "caixa preta" da consciência, alguém já começara a penetrar: Freud, com a sua psicanálise, destinada a influenciar profundamente toda a cultura do século, mas muito pouco a pedagogia. Contudo, o estudo objetivo das relações entre estímulos (ambiente) e respostas (comportamento), reproposto por Watson, comportava no plano pedagógico uma concepção antiinatista e fortemente otimista sobre as possibilidades da experiência e do ambiente, e *a fortiori* processos educativos sobre o desenvolvimento da psique. Trata-se, sem dúvida, de um otimismo que é acompanhado do risco de um acentuado determinismo ambiental, não menos "determinante" do que o tradicional determinismo natural, que hipotetiza o "sapateiro por natureza". Entre estes dois recifes, como entre Cila e Caríbdis, há milênios navega o barco da pedagogia.

A tendência "naturalista" é representada por aquela nova corrente da psicologia que, opondo-se frontalmente ao behaviorismo de Watson, divide com ele o campo destes estudos nas décadas de 20 e 30: a teoria da "forma" ou estrutura (*Gestaltpsychologie*), representada especialmente por Wertheimer e por Köhler. Estes contrapõem ao mecanicismo associacionista a organicidade de todo o processo psíquico, considerado como um *quid* originário, que se desenvolve segundo leis próprias e que, segundo essas leis, independentemente dos objetos, determina a estrutura das percepções. Acentuando o valor do sujeito, exalta sua natureza individual, negando o condicionamento mecânico de seus comportamentos.

Podemos perguntar, agora, quanto o extraordinário desenvolvimento da psicologia envolveu a pesquisa e a prática pedagógicas, especialmente das escolas novas: a dificuldade de responder a essa pergunta pode ser verificada através de dois juízos diferentes que Jean Piaget dá num mesmo livro, a poucas páginas de distância:

> "Os novos métodos tomaram forma somente com a elaboração de uma psicologia e de uma psicossociologia sistemática da idade evolutiva" (*p. 136*); "A pedagogia moderna não surgiu absolutamente da psicologia da idade evolutiva" (*p. 138*).

Na realidade, estes dois juízos diferentes revelam a existência de dois aspectos da renovação psicopedagógica, que ficaram por muito tempo separados, embora acabem encontrando-se e cruzando-se variadamente. Momentos de forte confluência se verificaram na obra de médicos-pedagogos, como Décroly e Montessori, no associacionismo e na *Gestaltpsychologie*, na herança do associacionismo, como a instrução programada em suas várias formas, nas teorias cognitivas e em outras tendências mais modernas.

Mas passemos agora ao diálogo ideal entre Vygotsky e Piaget.

O tema que une e divide Vygotsky e Piaget é o eterno tema que vimos aflorar já no antigo Egito: a relação entre natureza e ambiente ou educação no desenvolvimento do indivíduo, que quer dizer a relação entre personalidade e socialidade, entre liberdade e autoridade. Em outros termos, é o mesmo tema que hoje reaparece no campo pedagógico mundial: como o antagonismo entre tradições e modos liberais e democráticos, de um lado, e modos socialistas e comunistas, do outro. (Apesar de sabermos da falácia das esquematizações.) Referimo-nos a esses dois autores também porque entre eles se estabeleceu um diálogo breve (Vygotsky nasceu em 1896 e faleceu em 1934), mas particularmente esclarecedor.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é parte e resultado da evolução geral da humanidade: esse desenvolvimento não é concebível isoladamente, mas pressupõe diacronicamente

todo o caminho precedente da história humana e, sincronicamente, a participação do indivíduo na vida da sociedade de seus contemporâneos. A atividade humana, de fato, se caracteriza para ele como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo; estes podem ser:

> "quer instrumentos materiais, enquanto meios de trabalho para dominar os processos da natureza, quer a linguagem, enquanto meio de comunicação social" (*FPS, 135*).

Sem estes instrumentos não existe o homem: somente através do seu uso crescem no indivíduo e na espécie as funções psíquicas superiores:

> "O uso de meios auxiliares, a passagem para um tipo de atividade mediada, modifica e reestrutura a operação psíquica inteira de modo análogo àquele em que o uso do instrumento material modifica a atividade natural dos órgãos, e amplia indefinidamente o sistema da atividade das funções psíquicas. Definimos uma e outro com o termo função superior e comportamento superior" (*FPS, 138*).

Estes instrumentos mediadores, auxiliares, não surgem sozinhos no curso do desenvolvimento individual, na ontogênese, mas formam-se no curso do milenar caminho da humanidade, na filogênese, como produto social da cooperação dos homens entre si:

> "O signo é um órgão coletivo, um instrumento social" (*FPS, 201*).

No indivíduo, as funções nascem nas relações interpsíquicas (entre os homens) e somente depois tornam-se intrapsíquicas, internas ao indivíduo. Esta concepção atribui necessariamente um papel essencial não somente à linguagem, mas também à educação e ao trabalho, isto é, ao uso dos instrumentos auxiliares materiais na educação:

> "O trabalho, que muda profundamente o caráter da adaptação humana à natureza..., traz também modificações no comportamento humano" (*FPS, 98*).

Mas, diz Vygotsky:

> "Infelizmente, a educação tradicional, mantendo as crianças longe do trabalho, não lhes permitiu manifestar e desenvolver as faculdades criativas fora do campo da arte" (*IC, 126*).

É esta a sua "concepção sociocultural" da consciência, que não é mais um fato puramente individual, e, junto com ela, a sua convicção da passagem histórica e do acréscimo da biologia à psicologia e à pedagogia, isto é, do crescer do ser humano puramente biológico a ser histórico, social, pensante e comunicante com os outros homens. O primado do social é para ele incontestável: o *primum* não é uma inexistente e impensável criança isolada, mas sempre e somente a criança que cresce no seio da sociedade humana.

> "Inicialmente outras pessoas agem sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de interação com aqueles que a circundam, em seguida começa por sua vez a agir sobre outros e, no fim e somente no fim, começa a agir sobre si mesma" (*FPS, 101*):

isso significa que a individualidade e a personalidade crescem sobre a base da sociedade.

Transferido para a psicopedagogia, isso se traduz numa fórmula aparentemente óbvia: a existência na criança de uma "zona de desenvolvimento potencial". Ela é dada pela

> "divergência entre o nível da realização das tarefas executadas sob a guia e com a ajuda dos adultos, e o nível das tarefas realizadas autonomamente pela criança" (*ES, 104*).

Esta fórmula é considerada por Vygotsky como

> "uma virada decisiva nas relações instrução-desenvolvimento, (que) muda radicalmente o modo tradicional de abordar o problema da ação pedagógica" (*FPS, 305*).

Isso significa que "o único ensino eficaz é aquele que precede o desenvolvimento", estimulando-o, e que, portanto, toda a atividade didática deve basear-se não "no ontem" da criança, mas no seu amanhã. Isso não quer dizer, para Vygotsky, que o ensino não deva adequar-se ao nível de desenvolvimento mental da criança; esse nível, de fato, não é determinado somente com base naquilo que é atualmente (nível real), mas também naquilo que pode vir a ser (nível potencial), e permite conhecer e estimular o amanhã da criança (*ES, 303*). O que pode acontecer somente "numa atividade coletiva, sob a direção dos adultos". A conclusão pedagógica evidente é que

> "compromisso fundamental da instrução é a criação de uma área de desenvolvimento potencial" (*ES, 305*).

Esta área é presente e, portanto, deve ser estimulada em cada momento do desenvolvimento individual, que, segundo Vygotsky, atra-

vessa quatro fases. Ele aceita, de fato, das escolas pedagógicas contemporâneas, a existência de três estruturas ou estágios: a primeira ou primitiva (imediata, sensorial ou sincrética), que é a fase das reações incondicionadas aos estímulos-objetos; a segunda (evidente-situacional), que, com a liberdade da reação aos estímulos-signos, permite um primeiro domínio do comportamento; a terceira (lógico-conceitual), em que o ulterior uso dos signos leva a distinguir as reações intelectuais como uma classe diferente da anterior. Ele, porém, observa que deste "esquema triádico", que compreende estágios "naturais", está excluído aquilo que é mais típico do homem, o fato "cultural", e conclui:

> "Pretendemos falar não de três, mas de quatro estágios fundamentais do desenvolvimento do comportamento..., para que a psicologia se liberte do cativeiro da biologia e se torne humana e histórica. Nosso ponto de partida é, portanto, a assunção de um quarto estágio de desenvolvimento do comportamento que, usando os termos da velha psicologia..., poderíamos chamar... de *vontade*" (*FPS, 178-179*).

Para esclarecer melhor a importância desta sua descoberta da "vontade" como momento superior da evolução psicológica (isto é, como objeto da psicologia da idade evolutiva), ele acrescenta:

> "O fato de o homem ter uma liberdade extremamente ampla na execução intencional de qualquer ação é algo de muito superior ao seu intelecto" (*ibidem*).

Salvo engano de interpretação, acabamos de ler a mais motivada exaltação da liberdade individual, que cresce nas relações sociais.

Na mesma época de Vygotsky, desenvolvia-se a pesquisa de Jean Piaget (1872-1978), destinado a sobreviver uns quarenta anos a ele e a deixar um patrimônio imenso de geniais observações experimentais e de teorias interpretativas.

Piaget coloca conscientemente seu pensamento na encruzilhada das correntes contemporâneas da pesquisa psicológica e epistemológica, declarando não ser nem empirista nem comportamentalista, por sustentar que a inteligência nasce da ação do sujeito, nem inatista ou maturacionista, por sustentar que a ação do sujeito é sobre os objetos. Declara-se *construtivista*, porque sustenta que a inteligência não é pré-formada nem nos objetos nem no sujeito, mas é construída pelo sujeito na interação com a realidade; a interação não copia, mas assimila e integra o objeto nas estruturas mentais do sujeito.

O resultado principal e mais conhecido de suas pesquisas é a definição das fases do desenvolvimento mental, uma pesquisa na qual, como vimos, também Vygotsky se empenhara. Neste "desenvolvimento psico-

lógico das operações" (ou desenvolvimento das operações psíquicas), também Piaget distingue "grandes estruturas sucessivas", as quais se sucedem, sem substituir-se uma à outra, mas integrando-se uma na outra (inicialmente indicava três fases, mas no fim quatro, subdividindo a primeira em duas). Eis como o próprio Piaget as define:

> "Existem quatro estágios principais na construção das operações psíquicas (que são ações interiorizáveis, reversíveis: ações, porque se realizam inicialmente sobre os objetos; interiorizáveis, porque podem desenvolver-se também no pensamento; reversíveis, ao contrário das ações práticas, que são irreversíveis):
>
> 1. *O período sensório-motor* (de 0 a 2 anos). Antes que apareça a linguagem, a criança pode executar somente ações motoras, sem atividades de pensamento, embora mostre os traços da inteligência.
>
> 2. *O pensamento pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos). No período entre um ano e meio e dois anos aparece a 'função simbólica', a linguagem, o jogo simbólico, ... a imitação diferida... que dá origem às imagens mentais. Como resultado da função simbólica, torna-se possível a 'formação de representações', isto é, a interiorização de ações em pensamento... As primeiras operações reversíveis aparecem, em média, somente entre os 7 e os 8 anos, e somente em forma concreta (aplicada aos objetos).
>
> 3. *As operações concretas* (dos 7 aos 11 anos), em que as atividades de pensamento sobre os objetos que caem imediatamente sob os sentidos adquirem um caráter de reversibilidade, voltando-se para a lógica das classes e das relações (classificações, variações), mas com caráter fragmentário.
>
> 4. *As operações proposicionais ou formais* (dos 11-12 aos 14-15 anos), com a capacidade de raciocinar não mais somente sobre os objetos, mas também sobre hipóteses, que é própria da lógica do adulto. Agora o pensamento não procede mais do real para o teórico, mas começa na teoria, para verificar suas efetivas relações entre os objetos. A lógica do adolescente agora é voltada mais para as proposições do que para os objetos..." (*Log. 13-26*).

Estabelecida esta sucessão constante das fases do desenvolvimento psicológico, Piaget discute os fatos gerais que ele considera básicos para esse desenvolvimento: o crescimento orgânico e a maturação; o papel do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos; as interações ou transmissões sociais. Mas cada um destes três fatores — maturação, experiência e socialidade — aparecem-lhe como necessários mas insuficientes para explicar o desenvolvimento psíquico; por isso ele afirma que é preciso integrá-los nas "três grandes estruturas sucessivas", isto é,

"a fase sensório-motora (que aqui parece englobar também a fase pré-operatória), a fase das operações concretas, a fase das operações estruturadas e reversíveis",

cada uma composta e divisível em estágios sucessivos.

No plano pedagógico isso comporta fundamentalmente a existência de um *terminus a quo* na vida infantil, antes do qual qualquer ensinamento correspondente ao nível superior é totalmente sem eficácia intelectual e, portanto, negativo também sob qualquer outro aspecto (afetivo, motivacional etc.). Em outros termos, a educação deve adequar-se ao desenvolvimento: uma formulação que contrasta claramente com a de Vygotsky sobre a necessidade de criar uma zona de desenvolvimento potencial.

Contudo, não podemos afirmar que Piaget seja insensível à exigência da solicitação ou que ignore a contribuição do social, embora considere *de per si* insuficiente essa contribuição para explicar o mecanismo do desenvolvimento. As últimas páginas da sua *Psicologia da criança* são um desmentido a essa interpretação do seu pensamento: aí ele fala de "isomorfismo entre as operações (cuja capacidade amadurece na criança) e a cooperação" social (*p. 133*), isto é, de identidade e paralelismo entre desenvolvimento individual autônomo e intervenção educativa, insistindo sobre "dois aspectos, afetivo e cognitivo" (quer dizer: social e individual), que "são contemporaneamente inseparáveis e irredutíveis", e sobre seu "surpreendente paralelismo funcional" (*p. 135*). De qualquer forma, especialmente sobre este aspecto, sua posição diverge da de Vygotsky, como resulta de algumas observações que ele faz do pensamento deste.

Perante a insistência de Vygotsky sobre a função de instrução institucionalizada para estimular o desenvolvimento, Piaget objeta-lhe, de um lado, os insucessos escolares devidos ao fato de os dons da instrução serem apresentados à criança ou muito cedo ou muito tarde; de outro, os sucessos das escolas ativas, que demonstram ser possível provocar uma elaboração espontânea dos conceitos. Parece, porém, que Vygotsky não ignorava estas coisas, tanto que insistiu muitas vezes, como Piaget, sobre a existência de um ponto mínimo (*terminus a quo*) e de um ponto máximo (*terminus ad quem*) para cada ensinamento, e deu freqüentemente indicações para um ensino ativo, tanto que o aspecto técnico da relação adultos-adolescentes, que se verifica na instituição escola, para ele nada mais é que uma limitada expressão de uma relação mais ampla que é a histórico-social.

Piaget objeta-lhe, ainda, que não é possível reduzir todo o desenvolvimento a uma simples "generalização das percepções", e contrapõe a esta a sua complexa construção das fases do desenvolvimento. Na verdade, também Vygotsky distinguia vários níveis de desenvolvimento, que não são tão distantes nem mais simples do que os de Piaget e que

fazem parte daquela "estrutura geológica", profundamente estratificada, da psique, na qual também ele distinguia quatro estágios.

Os termos e os motivos deste debate ideal, hoje um tanto esquecido, não estão verdadeiramente esgotados. Pelo contrário, parece que a enorme e aguda instrumentação de Piaget pode ser eficazmente colocada em sintonia com as pontuais sínteses de Vygotsky: não sincreticamente, juntando ou sobrepondo uma às outras, mas como uma hipótese de trabalho para uma pesquisa que deve continuar.

Concordâncias e divergências unem e separam estes dois grandes pesquisadores, nos quais as duas grandes correntes de pensamento em que aparece dividido o nosso mundo contemporâneo se expressam melhor também no plano técnico, especializado, da pesquisa psicológica e pedagógica. Isso é comprovado também pela crítica que um contemporâneo americano, que tem o mérito de ter continuado numa forma original estas pesquisas sobre a estrutura e o desenvolvimento da psique, dirigia a Vygotsky e à corrente ideal a que ele pertencia, justamente quando manifestava o valor que o mesmo dava à pesquisa deste.

Falo de Jerome Bruner, que na sua "Introdução" à tradução italiana de *Pensamento e linguagem* de Vygotsky, após ter indicado com certa ironia a inspiração marxista no papel que ele dá à sociedade e à atividade social, acrescenta:

> "Para mim, o fato mais saliente é que, admitido um mundo pluralista, onde cada um interpreta o ambiente com o seu próprio estilo, a teoria evolutiva de Vygotsky é *também* uma descrição dos caminhos do homem para a liberdade e a individualidade" (*p. 9*) (*O grifo é meu*).

Mas perguntamos: como é possível isolar em Vygotsky o motivo da liberdade e, dentro da corrente de onde ele parte, atribuir só a ele esse motivo. Não é o pensamento de Vygotsky *sobretudo* (e não "também") uma busca dos caminhos da liberdade, que a sua descoberta da "vontade", como estágio superior da evolução psíquica, sanciona inequivocamente? A impressão é que, como freqüentemente acontece, a crítica ao pensamento do autor é substituída pelo juízo sobre a corrente ideal de onde ele parte.

4. *A Itália sob o fascismo de Gentile a Gramsci*

a) De Gentile a Bottai

As discussões sobre a relação entre instrução e trabalho, a oposição entre individualismo e socialidade ou entre maturação autônoma e determinação educativa, e a relação entre adultos e adolescentes repropõem em termos e palavras novos os problemas antigos da relação entre

o "dizer" e o "fazer", entre "governantes" e "governados". A práxis política as traduz em termos organizacionais e reais, mas dando às vezes lugar a uma espécie de comédia ou de tragédia dos equívocos.

Analisemos o exemplo da Itália, durante os vinte anos do fascismo (1922-43). Inicialmente o fascismo aplicou uma reforma, cujos inspiradores e promotores eram liberais, como o liberal-conservador Giovanni Gentile e o liberal-socialista Giuseppe Lombardo-Radice; ela se baseava numa rigorosa distinção entre escolas para as classes privilegiadas, com os tradicionais estudos humanísticos, e escolas para as classes subalternas, limitadas a aprendizados profissionais especializados. Aumentou, afinal, a discriminação e a limitação da instrução pela renúncia do Estado a instituir escolas e difundir a instrução: uma opção que desmente e renega todo o desenvolvimento moderno. Vejamos como se expressava Gentile:

> "Um dos artigos fundamentais do meu e, permitam-me dizê-lo, do nosso credo pedagógico é este: que as escolas, para que possam funcionar, devem receber somente aqueles que podem entrar nelas com espírito despreocupado, livre de segundas intenções, dispostos a procurar nelas a cultura pela cultura, a si mesmos e aquilo que pretendem ser. Para que isso se torne possível, é preciso que as escolas reduzam de muito seus efetivos escolares.
>
> ... A exclusão de um certo número de alunos da escola pública foi o propósito bem claro da nossa reforma.
>
> ... Não deve haver lugar para todos... A reforma visa exatamente isso: reduzir a população escolar" (*RIF. 281*).

Assim falava o fascismo pela boca da maior de suas inteligências: homem de ampla visão intelectual, no qual, porém, uma exigência de rigor, no específico clima político, se traduzia muito apressadamente nos antigos propósitos de discriminação entre os poucos e os muitos, entre governantes e governados. A que distância de si mesmo o espírito do homem pode ser levado pela formação cultural e pelo ambiente social em que vive! Ele expressava o medo de sempre, isto é, o medo de que "o excesso numérico" das crianças que freqüentavam a escola pudesse mecanizá-la e levá-la "gradativamente a se rebaixar ao nível da multidão"; esquecia, porém, que este risco subsiste somente se não se criarem efetivamente as condições para que a difusão da instrução seja também elevação. Esquecia, afinal, que a instrução, uma condição superior humana, é um bem que se transmite sem se perder, como dizia Pitágoras; ou melhor, é o sumo bem de que falava Dante, "que como espelho um dá ao outro", de tal forma que só a sua difusão contribui para o seu crescimento. Contudo, o rebaixamento da qualidade da instrução com o aumento da quantidade daqueles que são chamados a participar dela sempre foi o eterno medo dos conservadores e leva inevi-

tavelmente a uma espécie de malthusianismo cultural. Não concordava com isso Giuseppe Lombardo-Radice, que antes e depois do fascismo lutou por uma escola serena e por uma corajosa difusão da cultura.

Uns quinze anos depois, um fascista "de esquerda", Giuseppe Bottai, apresentava um novo projeto para a instituição de uma escola média única (que, na realidade, não era única, porque deixava e até aprofundava a separação entre escola para os privilegiados, com o latim, e escola para os subalternos, com a preparação para o trabalho). Confirmava mais uma vez o princípio inspirador:

> "O fim da reforma é o de transformar a escola, até agora domínio de uma sociedade burguesa, em escola do povo fascista e do Estado fascista; do povo, para que possa freqüentá-la, e do Estado, para que possa se servir dela para seus quadros dirigentes e para os seus fins..." (*Carta XXV*);

mas isto era desmentido, quando assim falava da escola reservada às classes subalternas:

> "Portanto, não uma escola que ofereça, embora involuntário, incentivo à juventude para sair da sua condição social, mas uma escola que seja quase uma ampliação do âmbito familiar" (*À Câmara, 17 de março de 1939*):

projetava, em suma, uma escola para o povo, da qual eliminava "todo excesso de ensinamentos literários, históricos, geográficos e científicos". E isto, "para ir ao encontro do povo".

Esses reformadores fascistas "de esquerda" pensavam imitar, dessa forma, o ideal socialista que estava sendo realizado na escola soviética: mas fizeram-no como "maus macacos" de Marx e de Lênin. O que tem a ver este trabalho artesanal que se limita a reproduzir "o âmbito familiar numa forma mais ampla" com a hipótese industrial, não digo de Marx, mas de Dewey, ou até das mais limitadas escolas do trabalho? O fascista "de esquerda" não somente repropunha uma escola discriminatória, do tipo Gentile, mas mostrava ter uma concepção decididamente atrasada do trabalho na sociedade moderna.

b) A reflexão de Antonio Gramsci

Nos anos entre Gentile e Bottai, Antonio Gramsci, opositor do fascismo e que, portanto, o fascismo deixou lentamente morrer na prisão, escrevia seus *Cadernos*, onde a reflexão pedagógico-política, que é predominante, recolhe os vários motivos da tradição liberal-democrática e da tradição socialista numa síntese crítica originalíssima: a tal ponto que hoje Gramsci é o único pedagogista italiano do nosso século de que se fala no mundo inteiro. Sua análise da crise da organização escolar

e a sua pesquisa de um novo princípio educativo, tendo como base Marx e as contradições da experiência soviética, partem da relação entre desenvolvimento científico-técnico e a escola, e se concluem com uma volta ao desenvolvimento social. Eis como inicia a nota dos seus *Cadernos do cárcere* dedicada à escola:

> "Em geral, pode-se observar que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se entrelaçaram tanto com a vida, que cada atividade prática tende a criar a sua escola... Por esse motivo, ao lado da escola que se poderia chamar de 'humanística' (e é o tipo de escola tradicional mais antigo, que visa desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a capacidade fundamental de pensar e o saber dirigir-se na vida), foi sendo criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para os vários ramos profissionais ou para profissões já especializadas...
> ... Hoje a tendência é abolir toda escola 'desinteressada'... e 'formativa', ou deixar dela somente um reduto exemplar para uma pequena *elite* de senhores e de mulheres que não precisam preocupar-se com a preparação para o futuro profissional, e difundir sempre mais as escolas profissionais especializadas, em que o destino do aluno e a sua futura atividade são determinados desde o início. A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta trajetória: escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, se passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo..." (*Caderno 12, p. 1530-1*)

Este é o início da nota, na qual nos inspiramos parcialmente, e que assim se conclui:

> "O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário se refletirá, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo" (*ibidem, p. 1538*).

Como se vê, a previsão racional de Gramsci sobre a organização da escola foi em grande parte se realizando. Quanto ao princípio educativo e aos conteúdos, ele procurou definir qual poderia ser o *novo humanismo* ou o humanismo socialista, que deveria ter substituído o humanismo greco-latino tradicional, e o indicou sinteticamente no processo que

"da técnica-trabalho se chega à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica", ou melhor, no "princípio pedagógico-didático da história da ciência e da técnica como base da educação formativo-histórica da nova escola" (*Caderno 4, p. 39 bis-40, e 40 bis*).

Historicismo e tecnologia: indagador crítico dos aspectos culturais na história do desenvolvimento social, Gramsci relaciona sempre o fato educativo não somente ao fato político, mas também e especialmente ao fato da produção e do trabalho ou, como ele diz, do industrialismo concebido como a contínua vitória do homem sobre a natureza externa e sobre seus instintos. Deste industrialismo ele reconhece o centro mais dinâmico no americanismo, auspiciando, todavia, um americanismo "não de tipo americano", isto é, um desenvolvimento industrial de tipo socialista. Este industrialismo, com sua exigência rigorosa de conhecimentos científico-técnicos e de comportamentos no trabalho e na vida, é para ele também a medida da relação pedagógica, não rousseauniana, espontaneísta e permissiva, mas marxiana, exigente e severa, para poder educar, ou melhor, transformar cada "cucciolo-uomo" = (homem-pequeno animal), inicialmente ligado aos seus instintos naturais e freqüentemente mergulhado em seu folclore primitivo, num "contemporâneo de nossa época".

Ele pode assim falar de "unificação cultural do gênero humano", onde a unificação ou o "conformismo" (termo usado intencionalmente para provocar) não é massificação, mas é a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingido pela humanidade na sua história. Para ele a personalidade humana livre e plena não pode ser absolutamente obtida pelo "desenrolamento" espontâneo de qualidades inatas, mas é sempre o resultado de um processo "histórico" penosamente conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens.

No diálogo ideal entre democracia burguesa e socialismo, que caracteriza o nosso século, Gramsci, embora declaradamente posicionado do lado socialista, soube interpretar e mediar exemplarmente as exigências comuns e divergentes. A sua análise da crise e a indicação de uma solução "racional" são válidas ainda hoje. Quanto à sua atualidade, basta considerar as reformas da escola, realizadas ou projetadas na Itália nos últimos vinte anos, da unificação da escola média e seus sucessivos retoques, à reestruturação da instrução médio-superior, ainda em discussão, para encontrar nelas motivos gramscianos.

Quando na Itália, no dia 31 de dezembro de 1962, o Parlamento aprovava a nova lei sobre a escola média estatal, não poucas das idéias de Gramsci escritas na prisão nos idos de 1930, e nas quais ainda ninguém pensara, encontravam nela, afinal, a sua realização; a unificação de todas as estruturas escolásticas para os adolescentes de onze a quatorze anos e a introdução das matérias científicas, antes ausentes, coinci-

dem com a inspiração gramsciana. Igualmente coincidem as tendências, até agora emergentes mas fortemente contrastadas, para uma unificação posterior também da instrução secundária para os adolescentes de quatorze a dezoito-dezenove anos (ainda em discussão neste momento em que escrevo), para uma ampliação nesse nível das disciplinas científicas, e para uma presença do componente trabalho, em função não imediatamente profissional, mas geralmente formativa.

II. A SEGUNDA METADE DO SÉCULO

Os fenômenos decisivos para a educação na segunda metade do século, após o trágico conflito mundial, são o progresso tecnológico e a maturação das consciências "subalternas". Esses fenômenos se evidenciam especialmente em dois momentos.

O primeiro é o lançamento do *sputnik* soviético, primeira saída do homem da Terra, em 4 de setembro de 1957, que pareceu demonstrar a superioridade de um sistema de organização científica e educativa. Esse fato provocou nos Estados Unidos uma reação positiva que, na conferência de Woods Hole, de novembro de 1959, se expressou numa corajosa autocrítica e numa nova formulação da pesquisa educacional, baseada na contribuição de todas as ciências. Após estes eventos ficam entregues à história ou ao arquivo os conflitos entre inatismo e ambientalismo, entre sistematicidade e espontaneidade, entre conteúdos e métodos, que, especialmente nos países já dominados pelos regimes fascistas, se seguiam ao retomar a pedagogia democrática de inspiração anglo-saxã. As limitações do trabalho, no entanto, permitem apenas indicá-los como objetos de estudo.

O outro momento é de caráter totalmente diferente e, em parte, conseqüência da própria expansão da instrução e com as expectativas e desilusões que ela cria nas novas gerações. Trata-se da tomada de consciência por parte dos jovens (especialmente estudantes) da desigualdade na relação educativa (já notada por Tolstoi), como parte da mais ampla desigualdade e opressão social. É uma espécie de derrubada do filial complexo de Édipo no desmascaramento da inexistência de um paterno "complexo de Laio", isto é, da falta na geração adulta de toda consciência e sensibilidade pela opressão educativa por ela exercida sobre a geração "adolescente". Associam-se a este movimento a retomada combativa das lutas operárias e o surgimento caótico de um novo e radical feminismo. Diremos algo a respeito, usando o método da "amostra estatística"

1. *Novas tendências dos marxistas e dos católicos*

Após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo se divide em dois blocos contrapostos e perante os quais se vem determinando a identidade de um "Terceiro Mundo", a pedagogia segue inevitavelmente os destinos políticos gerais.

Nos Estados "ocidentais", de democracia burguesa, a pedagogia, a nível de pesquisa e não de prática geral, continua a inspirar-se nos movimentos inovadores, dos quais Dewey é o maior sistematizador, excetuados os casos em que a organização da ação educativa precisa procurar bases científicas mais sólidas. Nos Estados socialistas, crescidos ao redor da União Soviética, a inspiração é sempre nas teses de Marx sobre a união entre instrução e trabalho, que Lênin e Krupskaja souberam interpretar e fazer prevalecer na revolução de outubro; mas será necessário um apelo mais decidido para essas teses, pela lei Krushev de 1958, levando a novas investigações e reformulações. Em alguns países, especialmente naqueles já dominados pelos regimes fascistas, assiste-se ao reflorescimento de uma nova pedagogia católica e ao primeiro surgimento de uma pedagogia marxista: ambas terão que abordar as tradições já generalizadas da pedagogia liberal-democrática. As lutas ideais da pedagogia passam agora através desses campos obrigatórios. Não podendo segui-las em seus detalhes, analisaremos só alguns momentos.

Entre as experiências mais características dos marxistas "ocidentais" podemos lembrar a experiência italiana dos *convitti-scuola* de Rinascista e a experiência francesa da *tipographie à l'école*. A primeira representou um caso, isolado e breve, de pedagogia baseada na prática do autogoverno e voltada a experimentar conteúdos e didáticas novos: os alunos desses colégios, ex-partidários antifascistas e sobreviventes da guerra fascista, não mais crianças, permitiam esta feliz experimentação, conscientes de suas falhas internas e oposições externas, mas convictos de seus fundamentos teóricos. Os colégios de Milão, Varese, Cremona, Bolonha, Gênova, Novara, Reggio Emilia, Roma, San Remo, Turim e Veneza experimentaram, no mesmo espírito de participação democrática, caminhos diferentes de acordo com as condições locais. A segunda experiência, da tipografia na escola, projetada e promovida por Célestin Freinet, mostrou e ainda mostra uma capacidade de difusão bem mais vasta. O ponto de partida era dado pelo trabalho diretamente produtivo com as pequenas tipografias escolares, que oferecia momentos de intensa participação de todos os meninos e relações "epistolares" com outras escolas, permitindo uma intensa socialização. Por este caminho, baseado na hipótese comum ao marxismo e às escolas novas, podiam entrar na escola as mil invenções e inovações de toda a pedagogia democrática. Na Itália, esta experiência se difundiu sob o nome de "cooperação educativa".

Após a Segunda Guerra Mundial, também as "perenes" orientações católicas, oficiais e não-oficiais, começam a apresentar progressivas mudanças, embora parciais e contrastadas, também no campo da educação.

Pio XI, na encíclica *Divini illius magistri*, de 1929, insistia ainda na oposição frontal entre Igreja e Estado, afirmando que "a educação pertence de modo eminente à Igreja" e exigindo escolas inteiramente católicas para os católicos, contra as pretensões totalitárias do fascismo. Mas, após Pio XII, mudaram profundamente o clima e as atitudes com João XXIII, que recomendava oficialmente "não confundir o erro com o errante": uma fórmula em que a inevitável intransigência de qualquer concepção religiosa, que considera erro qualquer expressão diferente de humanidade, é temperada com o máximo possível de tolerância e de solidariedade. O Concílio Vaticano II, por ele convocado, enunciava, pela primeira vez após séculos, uma posição da Igreja mais aberta e mais avançada em relação ao senso comum dos católicos. Em particular no que diz respeito ao nosso tema, a declaração conciliar *Gravissimum educationis* afirmava:

> "Todos os homens de qualquer raça, condição e idade, por força de sua dignidade de pessoa humana, têm o direito inalienável a uma educação que corresponda ao seu próprio fim, seja adequada à sua índole, à diferença de sexo, à cultura e às tradições de seu país, e, ao mesmo tempo, seja aberta a uma fraterna convivência com os demais povos a fim de garantir a verdadeira unidade e a verdadeira paz sobre a Terra. A verdadeira educação deve promover a formação da pessoa humana, quer em vista de seu fim último, quer para o bem das várias sociedades de que o homem é membro".

Estas afirmações, tanto pelo que têm de tipicamente católico, como por seus aspectos de coincidência com o moderno sentir laico, já tinham sido expressadas por alguns preocupados expoentes do catolicismo, de modo particular por Jacques Maritain, que em seu *Humanismo integral*, de 1935, procurara, no respeito à ortodoxia, uma conciliação entre a tradição católica e a laica. Em *Educação na encruzilhada* (1943), ele elabora uma teoria da educação inspirada numa concepção do indivíduo que, de natural e social, "se fez pessoa" e, "exercendo sua liberdade, conquista sua liberdade": uma fórmula aceitável também por quem não pense como Maritain, segundo o qual isso é possível somente "na relação com Deus", e que inspira a expressão conciliar.

Como alguns grandes católicos do Oitocentos (pense-se em Capponi), ele vê "na idéia de uma educação liberal", que "concilie trabalho intelectual e trabalho manual", "a maturação tardia de um princípio cristão", e julga que as duas formas de trabalho, perpetuamente separadas na história e postas como problema central da pedagogia moderna, podem associar-se não tanto com a solução organizativa de uma escola única, igual para todos, quanto com duas escolas, nas quais a formação

humanística geral e a preparação técnica profissional se apresentem alternativamente uma como parte "formal" e a outra como parte "não-formal" e de jogo. É uma solução que tem sua força sugestiva. Para ele,

> "o fim principal da educação, no sentido mais amplo, consiste em ajudar o pequeno homem a atingir a sua plena formação humana. Os outros objetivos (transmitir a herança da cultura de uma dada civilização, preparar para a vida da sociedade e para o comportamento do bom cidadão, adquirir a bagagem mental necessária para cumprir uma função particular no ambiente social, para atender às responsabilidades familiares, para ganhar a vida) são corolários e fins essenciais, mas secundários" (*Ed. 1962, p. 32*).

E, assim como procura conciliar trabalho intelectual com trabalho manual, também procura mediar entre a concepção conservadora e a concepção revolucionária do uso da escola: uma questão que evoca aquela, várias vezes encontrada, da relação escola-sociedade, que também a Marx aparecera como árdua e complexa:

> "No que diz respeito às mudanças sociais, os mestres não devem fazer da escola nem um baluarte em defesa da ordem estabelecida, nem uma arma para revolucionar a sociedade... Não é num plano conservador ou num plano revolucionário, mas principalmente em função deste plano geral, que consiste em aprender a pensar, que eles, entre os fins secundários de sua obra, devem desenvolver em seus alunos uma compreensão vivencial da democracia" (*ibidem, p. 46*).

Na linha de Maritain poderíamos colocar outros católicos engajados. Basta mencionar Emmanuel Mounier, cujo *Manifesto a serviço do personalismo* formula a idéia da pessoa como "volume total do homem"; um outro, mais ligado à experiência prática da educação ativa, é Devaud, cuja escola nos campos articula "o fazer prático" com "o agir" sobre si mesmo, dando dimensão religiosa à idéia do "trabalho psicológico".

Mas, naturalmente, nem a idéia da "pessoa", embora a formulação seja tipicamente católica, nem a idéia do trabalho, psicológico ou não, são exclusivas da espiritualidade católica: é mais do que tudo um convergir para experiências comuns, mesmo se cada um aparece com conotações próprias.

2. *As vozes (anti)pedagógicas dos jovens e dos operários*

Enquanto a influência da pedagogia ativista anglo-saxã e, especialmente, norte-americana domina a Europa ocidental, enquanto a pedagogia católica tenta renovar-se e os marxistas experimentam o encontro

entre as rigorosas teses de Marx sobre a relação instrução-trabalho e a prática alegre das escolas ativas, enquanto a escola no seu conjunto perpetua a sua cansada rotina, algo novo vem amadurecendo e eclodirá no fim dos anos 60.

Um singular documento, surgido na base, foi publicado por uma pequena editora florentina em 1967 (estava-se nas vésperas de 1968, o ano da rebelião juvenil e estudantil), que fez logo a volta ao mundo, suscitando entusiasmos e ressentimentos igualmente profundos. É a *Lettera a una professoressa*, carta a uma professora, da "escola de Barbiana", escrita pelos alunos daquela escola junto com o seu professor, um padre católico de formação tradicional e fé rigorosa, mas isolado na Igreja durante a sua vida, numa pequena comunidade rural: padre Lorenzo Milani. (É interessante lembrar que era bisneto de Helena Raffalovich Comparetti. Mas ele não sabia disso.) Creio que pela primeira vez na história, excluindo os escritos nos muros dos antigos e recentes ginásios e os cantos goliárdicos, uma crítica racional da escola, após tantas denúncias de filósofos e pedagogistas iluminados, é escrita em primeira pessoa pelos seus escolares. Esta é a primeira e feliz peculiaridade do livro. E é antes de tudo uma polêmica contra os professores como corporação:

> "Antes de tudo, descobri a injúria exata para vos definir: vós sois somente uns superficiais. Sois uma sociedade de mútua bajulação que se sustenta porque sois poucos" (*p. 138*). "Toda a vossa cultura é construída assim. Como se o mundo fôsseis vós" (*p. 13*).

A rotina, a petulância dos professores e o seu total descuido em relação à realidade vivencial dos alunos e de seus problemas é visada e desnudada com cândido furor.

E junto com os professores é visada também a escola e tudo aquilo que está junto dela, como o após-escola: * mas desta vez com juízo ambivalente, de rejeição pelo que ela é e de expectativa pelo que ela deveria ser. Se os professores, por exemplo, se pronunciam contra o após-escola, o comentário é que, perante a vadiagem das crianças e dos adolescentes nos bares e estradas,

> "perante esta situação, o após-escola nunca pode errar. Tudo é bom. É bom até aquele aborto que vós chamais de escola" (*p. 32*).

E ainda, nas palavras de um adolescente que tinha trinta e seis vacas no estábulo,

> "A escola será sempre melhor que a merda" (*p. 13*),

* Período em que os alunos, após as aulas normais do dia, voltam à escola para estudar, receber orientações e realizar outras atividades. (N. do T.)

ainda que nem a existente nem a que vem sendo proposta pareçam muito melhores:

> "Uma vez a escola era confessional... mas não servia para os ateus... Agora a escola confessional não existe mais... A escola comunista proporia algo um pouco melhor. Mas não gostaria de ser professor e ter que medir as palavras" (*p. 93-94*).

E perante as discussões sobre a reforma, eis o comentário:

> "Discussões intermináveis entre partes que parecem opostas mas são iguais... Os deputados se dividiram em duas partes. As direitas propondo o latim, as esquerdas propondo as ciências. Não houve um sequer que pensasse em nós... Ratos de museu os de direita, ratos de laboratório os comunistas. Uns e outros longe de nós, porque nós não falamos e precisamos de uma língua de hoje e não de ontem, de língua e não de especializações. Porque é só a língua que nos faz iguais. Igual é quem sabe expressar-se e entender a expressão de outro. Que seja rico ou pobre, pouco importa. Basta que fale" (*p. 96*).

A essas discussões abstratas e distantes se contrapõem poucas propostas concretas:

> "Para que o sonho da igualdade não continue um sonho, vos propomos três reformas:
> I. Não reprovar ninguém.
> II. Aos que parecem retardados dar uma escola de tempo integral.
> III. Aos que não querem estudar basta dar-lhes um objetivo" (*p. 80*).

A de Barbiana, na qual nos detivemos, é uma extraordinária e autêntica voz que vem de baixo, porém não das áreas mais desenvolvidas do mundo dos explorados e oprimidos, mas de um meio camponês, civilizado mas sociologicamente atrasado, pouco sensível às exigências objetivas e não exorcizáveis do mundo moderno. A "língua" de que falam os meninos de Barbiana é um *primum*, um *porro unum et necessarium*, e quem nos acompanhou até aqui pode bem entendê-lo: é o "dizer" antigo, é a escola de oratória latina tentada por Plócio Galo em 91 a.C. e suprimida pelos pretores Crasso e Enobarbo, porque teria aberto à plebe o caminho para o poder público. Mas há também algo que os meninos de Barbiana e seu padre não conseguem ver: são as "especializações", ou melhor, o "fazer", não o fazer guerreiro das antigas classes dominantes, mas o fazer produtivo que não é o camponês ou artesanal, mas a capacidade tecnológica de domínio da natureza, que é um problema insuperável da pedagogia moderna.

Perdoe-me esse capricho de evocar insistentemente o antigo, justamente quando precisaríamos mergulhar mais no atual: passamos dos meninos de Barbiana para os jovens de 68. Em todo o mundo, 1968 foi o ano da revolta estudantil e juvenil, que explodiu mais violenta e clamorosa onde as forças políticas aparentemente mais inclinadas a críticas radicais e mudanças reais menos esperavam. Pense-se, por exemplo, nas revoltas de maio na França, mas não só nelas.

Mas quem na história encontrou durante milênios estudantes libertinos e rebeldes, quem viu Héracles matar Lino, o jovem de boa família *verberare et disrumpere caput* ao pedagogo, Agricane vangloriar-se pela mesma façanha e um rei da Boêmia gloriosamente repeti-la, os oblatos de San Gallo atear fogo ao convento com as varas destinadas a bater neles, os goliardos bagunçar as cidades e Merlin Cocai *nettezzare culamen* (limpar a bunda) com os livros de filosofia; quem ouviu inúmeros pedagogos, filósofos e reformadores denunciarem o tédio e o sadismo pegadógicos e, apesar disso, a escola continuar escola; quem viu e considerou tudo isso, embora colhido de surpresa como qualquer político de idéias progressistas, tem que reconhecer os sinais da história e sabê-los ler com o seu habitual e imparcial envolvimento. De fato, na aparente repetição da repulsa do sadismo pedagógico no interior de uma relação educativa *naturaliter* desigual, quem sabe ler esses sinais descobrirá a novidade da tomada de consciência, por parte de grandes massas, do fato de que essa desigualdade é apenas um aspecto particular daquela desigualdade geral estruturada nas relações sociais. Mas terá que renunciar a uma síntese daquela que podia ser, mas não foi, uma página feliz da história da educação. Como escolher os "textos" na massa enorme de documentos contestatórios que, na época, foram produzidos em enorme quantidade? A sua exigüidade consistiu na sua abundância, a sua fraqueza na sua universalidade utópica, incapaz de se ater ao concreto. (É por isso que, nove anos depois, na Itália, por exemplo, a revolta de 1977 levava à exasperação este jogo obsessivo das fórmulas revolucionárias, que não apresentavam soluções concretas e viáveis e que se reduziam a violências e lamentações narcisistas, individuais e de massa.)

Mas é necessário dizer que os êxitos, fracos ou nulos, daquela juvenil tomada de consciência do eterno sadismo pedagógico devem ser imputados não tanto aos jovens, que hoje se tornaram inutilmente adultos, quanto aos adultos, que hoje se tornaram providencialmente velhos, porque estes tiveram medo de que das palavras se passasse aos fatos revolucionários, para os quais ninguém estava preparado, especialmente em pedagogia. Os estudantes, dessa forma, ficaram mais ou menos sozinhos e a sua rebelião, no espaço de um ano acadêmico, acabou. Mas deixou sinais: na pedagogia, na cultura e nos costumes.

Analisemos agora o movimento dos produtores da moderna classe operária industrial. Esta, pelo fato de encontrar-se no coração da produção moderna (e a produção envolve não somente os bens materiais, mas a totalidade da vida humana) e de considerar-se explorada e excluída

do domínio, apareceu aos grandes revolucionários do passado recente como a única força capaz de opor-se às formas modernas de exploração e de opressão. Além disso, ela persegue este objetivo de revolta procurando a todo custo não fazer voltar atrás a roda da história para um hipotético bom tempo antigo, como foi sempre em todas as revoltas dos camponeses e artesãos, mas antes mostrando-se capaz de impulsionar ao máximo o desenvolvimento geral da humanidade. É verdade que hoje as novas sociologias estão descobrindo novas classes capazes ao mesmo tempo de debelar a exploração e estimular o desenvolvimento, mas nos deteremos a considerar algumas experiências recentes, talvez pequenas, mas significativas, da classe operária no campo educativo. Como na rebelião estudantil, também nas revoltas operárias aparecerá o grande valor de princípio, e conjuntamente, não obstante a inteligência e o esforço geral, a extrema dificuldade de inventar o futuro. Referimo-nos, como exemplo, à experiência italiana das chamadas "150 horas", com alguma premissa e alguma consideração conclusiva.

Todos os contratos coletivos nacionais de trabalho, que na Itália regulam as relações entre operários e patrões das fábricas capitalistas privadas, contêm tradicionalmente alguns parágrafos referentes ao aprendizado e à instrução dos trabalhadores. Eles são o resultado de uma longa luta conduzida tanto de baixo, pelos próprios operários, como do exterior, por alguns apóstolos da instrução popular no decurso dos últimos decênios do Oitocentos e dos primeiros do Novecentos. Tratou-se, inicialmente, da luta contra o analfabetismo para os operários que nunca freqüentaram a escola; depois, de uma série de ações para o aprendizado, a fim de ensinar a tarefa técnica que cada operário deveria desempenhar na fábrica; mais tarde, superado em certas regiões o problema do analfabetismo, algumas fábricas mais esclarecidas (como a Olivetti) organizaram escolas de fábrica também de nível médio (sem falar aqui de escolas superiores para técnicos de alto nível e para dirigentes).

Em geral, essas concessões e iniciativas educativas respondiam aos interesses da empresa no sentido de ter operários mais capazes, mas ao mesmo tempo permitiam aos operários uma certa mobilidade (horizontal e vertical) no interior da fábrica. Tais eram e são também as normas em vigor sobre o aprendizado. Referindo-nos às leis, aos contratos e aos estatutos de um dos setores mais avançados e dinâmicos do trabalho moderno, o dos metalúrgicos, encontramos que o aprendizado é considerado como

> "uma relação especial de trabalho, (no qual) o empresário é obrigado a ministrar ou a fazer ministrar, na empresa, ao aprendiz... o ensinamento necessário a fim de que possa adquirir a capacidade técnica para se tornar um operário qualificado, utilizando sua obra na mesma empresa" (*Lei n.º 25, 19-1-1956, art. 2*).

Dessa forma, o princípio do antigo aprendizado artesanal, progressivamente destruído pela revolução industrial a partir da metade do Setecentos, volta para a fábrica moderna, ou pelo menos nas leis que a regulamentam, sobre cuja aplicação concreta é, porém, difícil ser otimista. O aprendizado ou treinamento é previsto, nesse caso, por um período que vai de três meses a dois anos, de acordo com a idade e o título de estudo do aprendiz. (Uma vez que o Estado pode contribuir financeiramente para este objetivo, isso se tornou em algum caso um magnífico pretexto para assumir operários considerando-os aprendizes, não os pagando, e exigir do Estado as despesas do inexistente aprendizado. Mas deixemos essas "coisinhas".) Observe-se que o aprendizado na empresa visa "qualificar o trabalho para a própria empresa". Até aqui estamos no âmbito puramente operário.

Mais recentemente foi introduzida a figura do trabalhador-estudante e, em seguida, do estudante-trabalhador: enquanto o aprendiz é um resíduo da oficina artesanal e das corporações medievais de artes e ofícios, tanto o trabalhador-estudante como o estudante-trabalhador são uma figura moderna, ligada ao desenvolvimento contemporâneo da fábrica e da escola, em cujo processo a fábrica é a força motora e a escola é movida. Ao contrário dos aprendizes, os trabalhadores-estudantes, e mais ainda os estudantes-trabalhadores, estudam não para melhorar seu trabalho mas para fugir da condição operária.

Já há tempo estes trabalhadores-estudantes tinham adquirido o direito a turnos de trabalho que lhes facilitasse a freqüência aos cursos e à preparação aos exames, e eram isentos de qualquer trabalho extraordinário: além disso, gozavam de licenças diárias durante os exames, sem perda de salário. Mas um passo mais significativo foi dado através do novo contrato de 19 de abril de 1973, que sanciona mais uma concessão:

> "... Além disso os trabalhadores-estudantes podem requerer no decurso do ano solar 120 horas de licença não-remunerada..." (*Art. 29*);

e uma outra mais significativa:

> "Os trabalhadores que, a fim de melhorar a própria cultura também em relação à atividade da empresa, pretendem freqüentar em instituições públicas... cursos de estudo, têm o direito... de usufruir de licenças remuneradas..." (*Art. 28*).

Passa-se, então, de licenças não-remuneradas a remuneradas, reconhecendo, dessa forma, o valor objetivo dos estudos, em outros termos, o aperfeiçoamento do homem através dos estudos como um valor objetivo em si, para todos, e, portanto, também para a empresa. Aqui o interesse para a empresa está ainda presente, mas como um dado que

se acresce ("*também* em relação à atividade da empresa") ao dado primário. O que vale mais, ainda, é que o estudo não é mais um fato individual, de um trabalhador estudante, mas coletivo. Também nos complicados procedimentos previstos para a aplicação deste direito emerge o seu caráter coletivo: de fato, prevê-se "um total de horas trienal a ser colocado à disposição de todos os dependentes", 2% do qual poderá ser, volta e meia, colocado à disposição para estes estudos livres. Para cada trabalhador

> "as licenças remuneradas podem ser requeridas para um máximo de cento e cinqüenta horas *pro-capite* por triênio, utilizáveis também em um só ano" (*Art. 28*).

O valor de princípio dessa inovação é enorme, também porque se insere num contrato que, pela primeira vez na história da fábrica, considera unitariamente colarinhos-brancos e macacões-azuis, isto é, a pequena e média burguesia dos técnicos e dos funcionários e o proletariado dos operários. Esta consciência redescoberta da unidade de todos os proletários — operários, técnicos e empregados — é um grande passo à frente na história da consciência das classes, desde quando o termo "industrial" juntara confusamente capitalistas e operários. Nesse quadro de unidade, todos são igualmente sujeitos ativos da própria educação. Ao operário não é mais reservado o silabário e o catecismo, como queria Monaldo Leopardi e tantas almas piedosas como ele, mas se reconhece o direito ilimitado de elevar-se. E de elevar-se não no quadro da "mesma empresa", usufruindo daquela mesquinha mobilidade, horizontal ou até vertical, isto é, passando de uma função para outra, ou, até, de uma função menos qualificada para uma outra mais qualificada; mas "a fim de melhorar a própria cultura". A diferença é enorme, também se se diz que isto pode acontecer "também" em relação à atividade da empresa; e mais significativa ainda seria se a empresa fosse administrada pública e democraticamente (o que ainda não acontece).

Morre, assim, pelo menos idealmente, a velha figura do produtor subalterno, dotado somente das habilidades necessárias à máquina, e nasce a nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens sócio-econômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição dentro da empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do *status* de operário, agora — finalmente! — para tornar-se, embora continuando operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na idéia ou em perspectiva.

Creio que seria insensato e perigoso ignorar este novo curso histórico da crítica vinda das bases, confundi-lo com as recorrentes revoltas juvenis e estudantis, como a dos goliardos ou das conjurações tipo Fan-

tásio, embora contivessem elementos de crítica geral e de projeção nova. Falando da escola em Roma, dissemos que pela primeira vez nascia uma crítica orgânica da escola e da educação em si, devido ao fato de que era uma escola importada e, portanto, estranha às tradições, visando um ideal de homem da palavra livre e autorizada que num império autocrático não tinha razão de ser; falando agora dessa tomada de consciência, acho poder dizer que também ela, embrionariamente, marca um momento novo, uma virada para um caminho que ninguém sabe prever. No pequeno episódio de Barbiana, no vasto movimento juvenil de 1968, que foi um fato internacional, e na significativa presença da classe operária se revela uma nova consciência das jovens gerações, que descobrem o elemento de opressão e de engano ínsito nas relações entre gerações, que é essencialmente uma relação pedagógica e que também para um Tolstoi e um Gramsci é sempre motivo de constrição.

Onde existe divisão, isto é, relação de diversidade, de exploração e de opressão (não importa se leve ou grave, se pouco ou muito percebida) entre as classes sociais determinadas pela história, existe também divisão e opressão entre outros grupos de indivíduos determinados pela natureza por força da idade ou do sexo. Uma — hipotética ou real — sociedade primitiva ou futura que não conhece a primeira opressão não conhece a outra: mas as sociedades evoluídas que conhecem a primeira conhecem necessariamente as demais. Ora, o fato, que não pode ser subestimado, é que está crescendo a clara tomada de consciência dessa realidade por parte dos jovens (assim como por parte das mulheres). Os mínimos sintomas têm peso. Numa coletânea de jovens poetas alemães do pós-68, encontro esta breve e significativa poesia de Arnfrid Astel:

"Recebi maus ensinamentos:
e foi uma boa escola";

ou como diz uma canção negra americana:

"Vós construís vossas prisões,
vossas escolas,
e nos dais uma educação
para lavagem cerebral".

O aforismo alemão e a denúncia americana podem ser discutíveis, mas está patente que o aforismo seria uma maravilhosa receita para o futuro, não fosse todo o passado a desmenti-lo; e a denúncia se assemelha muito ao que diziam Sêneca, Petrônio, Marcial, Erasmo, Rabelais, Folengo e até Rousseau e Pestalozzi, ou Russel e outros. Aqui, porém, encontramo-nos perante o fato de uma revolta que não é mais só instintiva e espontânea, dos jovens, ou simplesmente racionalizada, dos adul-

tos, mas é uma tomada de consciência da educação como opressão, como afirmava Tolstoi, e que pretende ser uma crítica de fundo e um projeto de uma nova educação. E isto fica: agrade ou não a quem prefira a milenar rotina da nossa escola, cujos resultados estão à vista de todos.

E assim, também na onda desses protestos, nascem novas críticas e novos projetos mais ou menos utópicos, inseparáveis companheiros de viagem da prática pedagógica durante milênios: basta mencionar, como exemplo, a hipótese da desescolarização de Illich, e a instrução difusa com a participação das bases, de Freire: com tristeza os deixo na pena.

3. *Instrução e trabalho na legislação italiana*

Hoje, por outro lado, nas pesquisas dos pedagogistas e nos projetos de reforma escolar, se divisa uma figura simétrica e oposta, não do operário que quer estudar, mas do homem culto que sabe fazer (que não é o estudante-trabalhador, confuso esboço pré-histórico de uma história talvez futura).

Em outros termos: das duas possíveis vias que se abriam para a solução das relações instrução-trabalho (isto é, do "dizer" e do "fazer" em linguagem moderna) que eram ou a via de reproduzir na fábrica as estruturas do aprendizado ou a via de abrir também aos modernos proletários a instituição escolar, antes exclusiva das classes dominantes (introduzindo nela os conteúdos técnicos, as modernas *artes reales*, ao lado das antigas *artes sermocinales*), também esta última foi pelo menos pensada, embora ainda não percorrida ou tentada. Vejam-se, por exemplo, na Itália, as reformas já realizadas ou só projetadas das duas escolas: a dos onze ao quatorze anos e a dos quinze aos dezenove anos.

A reforma da escola média (onze-quatorze anos), de 1963, sancionara uma mudança profunda do princípio educativo e da organização escolástica, criando uma escola única e deslocando sensivelmente o eixo cultural dos ensinamentos literários, humanistas, para os científico-técnicos e expressivos. Mas o correr do tempo mostrou logo a inadequação das medidas e a necessidade de novas intervenções.

Portanto, uma nova lei (de 16 de julho de 1977, n.º 348), seguindo o caminho aberto pela anterior, modificava sensivelmente a inspiração desta escola, diminuindo o peso dos tradicionais conteúdos humanístico-literários e aumentando o peso dos conteúdos não somente científicos, mas também técnicos, artístico-musicais e de trabalho. Pequenos mas significativos passos no caminho de uma escola concebida bem diversamente da tradicional escola das letras e das lições. De modo particular, todos os conteúdos (que agora se chamam "educação") são concebidos num plano de paridade, sem mais a antiga hierarquia dos

sermocinales aos *reales* e aos práticos: a educação lingüística (sem mais sombra do latim) leva em consideração toda a linguagem verbal e não-verbal do homem e amplia os conhecimentos do aluno, além dos conhecimentos literários, dos quais a linguagem é instrumento: diríamos, com as palavras de Comenius, que a escola da *janua linguarum* torna-se *janua rerum*. A educação matemática, científica e tecnológica se preocupa em desenvolver a capacidade manual, o domínio da linguagem científica e a capacidade lógica. A educação técnica, que substitui as "aplicações técnicas" subordinadas, é considerada também como parte determinante de uma formação completa, sem intenções de parcelamento profissional e de comportamento executivo. A educação artística e musical é concebida não como área dos futuros especialistas, mas como área de uma expressão ou comunicação que é comum a todos os homens e especialmente essencial no desenvolvimento do adolescente. A educação física, apesar de separada da educação sanitária (atribuída às ciências) e, portanto, privada de uma parte de seu conteúdo principal formativo, assume também uma certa dimensão cultural, embora esteja muito longe de se assemelhar àquela dimensão platônica, baseada no modo de vida austero e saudável do guerreiro, que a tornava promotora das virtudes não somente do corpo, mas também da alma.

Mas, deixando a concepção platônica e do mundo grego e deixando também a concepção de Marx, para o qual a educação física era, ao lado da intelectual e da tecnológica, um terço de toda a educação, é possível pensar que a vida físico-biológica de um adolescente possa ser reduzida e institucionalizada em duas horas semanais, como acontece na escola italiana? Como é possível continuar a organizar a sua vida intelectual sem organizar com igual empenho sua vida física? E isso acontece num mundo onde a falta de movimentos nas cidades e a invenção do esporte apelam com vozes opostas mas concordes para a sua importância e necessidade!

O mesmo podemos dizer para as atividades artístico-musicais. Antigamente não havia tanta separação entre literatura e música: a literatura era em grande parte cantada ou dançada, quer pelo rei Davi que servia ao Senhor na alegria, cantando e dançando durante as procissões, quer pelo jovem grego que participava dos coros e das danças da cidade (Platão lembra também as egípcias, imutáveis nos milênios), quer pelo jovem romano que cantarolava as leis das Doze Tábuas como um "carme necessário", quer pelo oblato que no convento aprendia a fidelidade ao evangelho cantando os salmos. De qualquer forma, sem querer procurar hipotéticas continuidades ou hiatos na história e relativos motivos, hoje sabemos que a manifestação artística, como expressão de si e comunicação com os outros, é parte essencial da vida psíquica, da qual não se pode privar o ser humano em crescimento: esta falta implica, de fato, o risco de uma inibição que se reflete sobre o desenvolvimento integral da personalidade. A arte figurativa e a expressão musical não

são coisas exclusivas dos dotados, mas de todos os homens, especialmente no período da pré-adolescência e da adolescência: todos constatam o que significa para os jovens de hoje a música e a dança, que freqüentemente a educação escolar oficial limita ou inibe, e que eles procuram por sua conta como expressão própria da sua vida.

E, enfim, o trabalho. Este, apesar das duras lições da história que percorremos, ainda hoje é o grande problema da instrução. E é também o grande problema dos adolescentes, que se apresenta em formas inéditas com o crescimento da escolarização (e do desemprego: as duas faces da mesma medalha, como a fábrica e a escola no Setecentos). Escola significa, em relação à antiga situação educativa na *familia* camponesa ou na oficina artesanal, dois fatos novos (igualmente negativos): a separação das massas dos adolescentes dos adultos e a separação das massas dos adolescentes do trabalho. No mundo moderno o adulto, em todas as classes sociais, vive e trabalha separado de seus adolescentes, e o seu trabalho perdeu o caráter originário de imediata e direta produção dos meios de subsistência, isto é, do produzir para viver. O adolescente vê e conhece o adulto somente na sua vida de lazer improdutivo; não cresce com ele participando de seu trabalho, de acordo com suas capacidades, como era o grande processo educativo espontâneo nas sociedades agrícolas e artesanais durante milênios.

E a escola cumpre a sua função de sistematizar esta dupla separação, do adolescente do adulto e do adolescente do trabalho. Adulto e adolescente trabalham em dois lugares separados: e a escola, o lugar do adolescente separado do adulto, separa também o adolescente do trabalho, apesar do esforço feito para reintroduzir o trabalho no seu currículo.

Mas esta parece ser a essência do problema: como recuperar, em termos adequados à idade dos adolescentes e aos modos atuais de produção, a unidade adulto-adolescente e a produtividade dos próprios adolescentes? Parece ser este o verdadeiro problema da educação no futuro: não é possível continuar a manter os adolescentes separados e improdutivos, como não é possível repropor os modos antigos de produção artesanal e do aprendizado (o risco de tantas escolas ativas ou de trabalho), nem perpetuar o esquema da escola separada, intelectualista e improdutiva, nem explorar o trabalho do adolescente. O preço que se paga por esta separação de gerações e por este afastamento do processo de produção, como vimos, está diante de nós.

No seu conjunto, a reforma da escola italiana, que tomamos como exemplo, representa um progresso significativo, pelo menos no papel. Mas, apesar das incertezas e contradições internas e da viscosidade do existente na mente dos homens e nas estruturas materiais, o que falta a este projeto? Talvez um pouco daquele espírito das escolas novas, que procuravam a natureza individual da criança, tentavam levar a escola para o meio da natureza e estimulavam sem muitas exigências de horários a revisão das disciplinas e a unidade da educação? Talvez! Ou, pelo

contrário, um pouco daquela ligação concreta com a sociedade e com sua evolução moderna, que consiste na hipótese marxiana de uma educação tecnológica teórica e prática e na sua perspectiva de homem onilateral que, embora atendendo às exigências da psicologia do adolescente, focaliza com severo rigor as exigências da totalidade? Talvez! O fato é que todo novo programa é pensado ainda tendo em vista uma escola que continua o que é hoje, com toda sua estrutura material, organizacional e administrativa, e que não é vista como um lugar de vida dos adolescentes diverso daquele das tradicionais escolas, "cristãs", "napoleônicas", "casatianas" (a lei italiana de 1859) ou outras.

Quando pensaremos na escola não mais como instituição específica da educação, qual os milênios da nossa história nos transmitiram, mas especialmente na escola como indispensável lugar de vida dos adolescentes do ano 2000, que atenda às suas necessidades de crescer como homens inteiros, agindo, falando e pensando juntos entre eles? Quando a *ratio*, a *oratio* e a *operatio* platônicas, medievais e comenianas serão para eles um pensar, falar, agir e alegrar-se laicos e modernos?

As soluções concretas são difíceis: elas não podem surgir do cérebro, mas só é possível entrevê-las entre as contradições do real, de modo que cada passo nosso, embora pequeno, seja orientado para a meta final.

4. *Tendências e dificuldades nos vários países*

Ainda, na Itália, a reforma da escola secundária dos quatorze aos dezenove anos (sucessiva à média única) tem encontrado dificuldades e resistências até agora insuperáveis sobre as questões da relação entre cultura geral e preparação profissional e da presença do trabalho no currículo educativo (esquecendo totalmente as várias "educações" recentemente descobertas na discussão sobre a escola média).

Saindo da Itália, também em outros países se manifestam problemas, dificuldades e tendências análogas, não obstante a diversidade das condições sociais, das diretrizes políticas, das situações escolásticas e das tradições pedagógicas. De fato, assim escreve um dos maiores especialistas destes problemas na Europa, Stuart Maclure, diretor do "Suplemento Literário" do *Times* londrino, relator num congresso internacional realizado no Centro Europeu da Educação, em Frascati (Roma, Itália), em 1970:

> "Como praticamente em todos os países europeus, a Itália encontra-se perante a necessidade de organizar a educação secundária em relação às mudanças econômicas e sociais. Como nos outros países, a direção geral da reforma é clara: é uma mudança que vai de uma precoce separação dos estudantes em diversos tipos de escola,

para formas unificadas de instrução secundária que permitam adiar para o mais longe possível as decisões que limitam as oportunidades" (*p. 17-18*).

O que isso significa a não ser o problema comum de resolver a relação entre escolas desinteressadas e escolas profissionais, aspecto interno das relações mais gerais entre cultura e profissão, instrução e trabalho?

As conclusões daquele encontro internacional previam para a Itália, como solução, uma escola secundária unitária articulada, em cujo currículo o componente tecnológico aparecia quer como eixo pedagógico comum quer como escola opcional. Era a tomada de consciência da existência do problema e um primeiro passo para a sua solução, que uma comissão nacional posterior elaborou e transmitiu ao Parlamento.

E quando, nas dificuldades da elaboração e do consenso político, foi convocada uma nova reunião internacional na fundação CINI de Veneza, foram postos os mesmos problemas, embora constatando-se mais dúvidas e dificuldades que progressos. De fato, a França, com a reforma Haby, visava "combinar" a instrução geral e profissional, inserindo atividades técnicas e manuais na escola média entre os doze e os dezesseis anos e criando liceus polivalentes de instrução geral e tecnológica; a Inglaterra encontrara dificuldades práticas no trabalho das escolas *comprehensive*, nas quais se procurou integrar instrução geral humanística e instrução profissional; a Espanha elaborara uma reforma que visava articular a estrutura educativa com as estruturas do trabalho, criando pontes entre escola e aprendizado, possibilitando retomar os estudos em nível mais avançado após uma experiência de trabalho e introduzindo na escola o ensino de uma tecnologia moderna, industrial e não-manual; a Alemanha Federal tivera que constatar que a integração entre instrução geral humanística e instrução profissional para todos chocara-se com a existência de estruturas materiais escolásticas inteiramente predispostas para uma instrução humanística e verbal e precisava, portanto, voltar-se sobre a possibilidade de dar uma instrução profissional de simples habilidades também aos alunos das escolas desinteressadas. Em suma, por vias diferentes, em todos os países europeus visava-se a mesma meta, sempre distante, da integração entre cultura e profissionalidade, humanismo e técnica, encontrando todos os mesmos obstáculos, difíceis de serem superados.

Saindo da Europa Ocidental para o resto do mundo encontraremos infinitas variações dos mesmos problemas. Nos Estados Unidos, embora seja difícil traçar um panorama e um modelo únicos, devido à autonomia de cada Estado e à grande liberdade dos particulares, e ainda que se assista a uma volta nostálgica aos propósitos de uma educação humanística rigorosa, o caráter predominante permanece o *learning by doing*

e a aquisição de capacidades profissionais, de trabalho, já apresentadas por Buyse.

Nos países socialistas, particularmente na URSS, o ponto mais alto na pesquisa sobre uma articulação entre instrução e trabalho parece ter sido em 1958 com a lei Krushev "Sobre o fortalecimento das ligações da escola com a vida e sobre o ulterior desenvolvimento da instrução pública". Essa lei introduzia na escola, junto ao trabalho "socialmente útil" dos alunos (substancialmente, o auto-serviço), também algumas horas de "educação para o trabalho" na primeira escola comum de oito anos ("escola média incompleta"), o trabalho produtivo nos três anos sucessivos ("escola média completa de instrução geral e de trabalho") e várias formas de alternância estudo-trabalho na universidade. Um experimento e uma tendência logo imitados pelos outros países socialistas e logo em grande parte modificada ou encostada pelas dificuldades práticas na sua operacionalização, ou por causa da incerteza teórica de sua projeção.

Talvez o aspecto mais característico e novo seja a procura de uma adequação do sistema de instrução aos modelos da terceira revolução industrial: uma industrialização *in progresso* da instrução. No decorrer do nosso século passou-se das escolas do trabalho, com seus vários métodos dos "projetos" e dos "conjuntos", à instrução programada e à invenção das "máquinas para ensinar" (mas Swift já não as tinha inventado?), às tentativas de uma instrução programada e, em seguida de uma industrialização-cientificização que, baseando-se nos progressos de todas as ciências, tanto humanas (biologia, sociologia, psicologia) como naturais e produtivas (automação, cibernética, telemática), conseguisse métodos de trabalho educativo à altura e do mesmo tipo daqueles utilizados nessas mesmas ciências e nessa mesma produção; tudo isso aplicado não tanto no ato individual de ensinar-aprender na classe ou no laboratório escolar, quanto na prefiguração ou programação do processo de ensino-aprendizagem e na previsão de seus resultados. E, ainda mais recentemente, do cognitivismo de Bruner à *taxonomy of education* de Bloom, o processo é este: industrializar ou cientificizar ao máximo todo o processo educativo. Mas estas pesquisas são suficientes para sanar as contradições de uma estrutura educativa que continua se assemelhando àquela dos milênios passados?

Todo o conjunto destes problemas reaparece dramaticamente quando se passa aos países do chamado Terceiro Mundo. Ou nas suas formas arcaicas de escola da palavra (e da cátedra, do banco, do livro-texto, das aulas, dos julgamentos expressos em notas ou conceitos, da disciplina imposta de qualquer forma, da administração burocrática e maltemperada por formas duvidosas de participação da base etc.) ou nas suas formas mais modernas de escola nova, serena, ativa (do trabalho, da participação do adolescente e de sua iniciativa em produzir seus

textos, das formas de trabalhar manualmente de modo artesanal ou tecnicamente avançadas), ou em seus aspectos de "industrialização da instrução" já mencionados, sempre encontramos a transferência, de um povo ou grupo de povos para outros povos, de uma experiência histórica que foi transformada em um modelo pré-constituído. A história, porém, nos ensina que esta transferência de modelos (da Grécia para Roma, de Roma para a Europa bárbara), embora tenha permitido o florescer da escola e da cultura, provocou ao mesmo tempo a sua esclerose, a morte de velhas tradições e a perda da identidade deste ou daquele povo, estimulando dessa forma a divisão cultural e de classe dentro do mesmo povo, como entre clero privilegiado e laicos profanos. E será que não existe ainda o risco de que este processo de aculturação e de dilaceração se reproduza? E não é, talvez, insensato transmitir e universalizar um modelo prontinho de formação das jovens gerações, isto é, do homem de amanhã, que está perenemente em crise e sob acusação? E, no entanto, isso aconteceu e vem acontecendo no chamado mundo ocidental e o problema é o mesmo no mundo socialista. Por outro lado, nos perguntamos: é possível um modo diferente de crescer e desenvolver para a humanidade inteira?

5. *A moderna* consultatio catholica

No último quarto de século, esta inevitável, progressiva e arriscada cooperação internacional tem se concretizado em numerosas organizações e associações privadas e estatais: das federações internacionais sindicais às associações culturais pedagógicas, às organizações "regionais" interestatais.

Entre as sindicais mencionamos a Confederação Mundial das Organizações da Profissão dos Professores (CMOPE em francês, WCOTP em inglês) e a Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE), inspiradas a primeira na ideologia do mundo ocidental e a outra na ideologia socialista. Elas têm o mérito de haver despertado nos homens de escola de muitos países do mundo, através de encontros e congressos internacionais e de acordos com a UNESCO, a tomada de consciência dos próprios direitos e deveres, e a atitude de uma intervenção constante e ativa junto aos vários Estados para a promoção da educação. É um esforço admirável, apesar de seus erros e limitações: deixo esse balanço na minha pena e no meu arquivo.

Entre as associações culturais lembramos a Associação Mundial das Ciências da Educação (AMSE, em francês, WAER, em inglês), cujos encontros focalizam especialmente os aspectos científicos da pedagogia, documentando o estado da pesquisa educacional, teórica e de campo, nos vários países.

Quanto às organizações oficiais, citamos, especialmente na Europa, o CERI (Centro de Pesquisa para a Inovação Educativa), que é o organismo especializado da OECD (Organização Européia para a Cooperação e o Desenvolvimento); a ele se deve a organização de pesquisas comuns, entre as quais já lembramos aquela realizada em Frascati, em 1970, no Centro Europeu da Educação.

Merece ser especialmente assinalada, como típica da nossa época, na qual o planeta Terra tornou-se, bem ou mal, a sede comum de toda a humanidade, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), agência educativa das Nações Unidas com sede em Paris, que ao término da Segunda Guerra Mundial substituiu o *Bureau International de l'Éducation*, da Sociedade das Nações (que continuou a atuar, publicando, entre outros, o seu boletim bibliográfico de pedagogia e educação).

A UNESCO se propõe a ajudar as associações "não-governamentais" na realização de programas educativos e a coligar-se com as "comissões nacionais" que cada Estado-membro da ONU se empenha a constituir. Vem desenvolvendo atividades de apoio à instituição escola e à criação de bibliotecas, de luta contra o analfabetismo e de promoção da educação de adultos, de consultoria técnica, didática e pedagógica, de estímulo às iniciativas de pesquisa e de intercâmbio no campo das ciências, como também vem cuidando de várias publicações, como atas de encontros e congressos, estudos de história da cultura, da ciência e da educação nos vários países do mundo, revistas como o *Correio da UNESCO*, destinadas especialmente a estimular o conhecimento mútuo entre os povos e suas culturas, e um *Anuário* que fornece os dados oficiais relativos à situação estatística e organizacional da instrução em todos os países do mundo. Ela tem também em diversos países alguns institutos especializados, como o Instituto para a Educação, com sede em Hamburgo, objetivando especificamente a pesquisa pedagógica.

É difícil mencionar os inúmeros documentos da UNESCO, mas não podemos deixar de citar o seu documento básico, a solene Carta Magna da ONU, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral no dia 10 de dezembro de 1948. Nem a declaração americana de 1776, nem a francesa de 1789 continham entre os princípios gerais do preâmbulo, ou entre os vários artigos, algum aceno explícito à educação entre os direitos do homem, como a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Merece ser aplaudida com satisfação esta moderna Declaração, que no vigésimo sexto dos seus trinta artigos sanciona o direito à educação:

> "1. Cada indivíduo tem direito à instrução. A instrução deve ser gratuita pelo menos para as classes elementares e fundamentais. A instrução elementar deve ser obrigatória. A instrução técnica e pro-

fissional deve ser colocada ao alcance de todos e a instrução superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito.

2. A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as Nações, os grupos raciais e religiosos, e deve favorecer a obra das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Os pais têm o direito de prioridade na escolha do tipo de instrução a ser ministrada aos seus filhos".

Um texto importante, embora não animador: muito conformado aos esquemas do existente quando menciona os graus de instrução, óbvio e esquemático quando indica os fins, claramente preocupado com o excesso de estatalismo e com traços implícitos de confessionalismo quando exalta o papel dos pais (lembra um preocupado "talvez" de Helena Raffalovich Comparetti: "Somente os pais — talvez ou na melhor das hipóteses — têm o direito de decidir sobre a orientação educativa de seus filhos").

Perante a existência de um tal congresso universal de doutos e expertos nos vários campos da ciência, da cultura e da educação, como é a UNESCO, que, junto a outros congressos consagrados a outros setores da vida social, é parte da suprema assembléia política de todas as nações da Terra, talvez o espírito do historiador (e de seus leitores, se algum conseguiu chegar até aqui) se abra finalmente para a esperança. Talvez os magníficos destinos da educação mundial sonhados no passado estejam finalmente garantidos, estão escritos já, não em leves folhas de autores isolados destinadas a se perderem ao vento como as sentenças da Sibila, mas nos Anuários e nas Recomendações emanadas por uma solene autoridade mundial. Parece ver realizada a proposta do grande visionário Comenius, que apelava para uma consulta universal a fim de reformar a condição humana, recomendando abordar juntas a cultura, a política e a moral. Ele dirigia seu atormentado apelo após uma série de guerras prolongadas e atrozes que desolaram a Europa e no seu profético milenarismo anunciava que já se estava no último século (*ultimo hoc saeculo*), no fim do mundo (*sub mundi finem*). Também a ONU e a UNESCO, estas atuais *consultationes catholicae* (consultas universais), nasceram ao término de uma guerra atroz, que desolara a Europa e metade do mundo: e ninguém pode hoje dizer se estamos ou não *sub mundi finem*. Podemos, porém, dizer, com as palavras de Marx, que a humanidade desenvolveu já uma totalidade de forças produtivas tais, capazes de tornar possível um domínio total sobre a natureza e sobre si mesma; mas que na divisão de cada sociedade em classes contrapostas e do mundo em nações hostis entre si, esta totalidade pode

transformar-se, e já se transformou, numa totalidade de forças destrutivas da natureza e do homem.

O grande Einstein, que considerava a guerra algo de ignóbil e desprezível, denunciava o fato de que:

> "o bom senso dos povos é sistematicamente corrompido pelos especuladores do mundo político e do mundo econômico, os quais, para isto, se servem da escola e da imprensa".

Denunciava, portanto, o perigo para a humanidade que vem do alto, dos dominadores do mundo, para os quais também a escola é instrumento de domínio (o que já havíamos constatado desde os tempos de Ptahhotep e de que os jovens tomaram consciência). Poderíamos talvez responder ao grande cientista com as palavras do bom Russell, que

> "bastará *unicamente* que a humanidade queira usar os meios para a sua felicidade".

Mas quem dará à humanidade esta *única* coisa? A verdadeira resposta talvez seja esta: que ao pessimismo da razão só é possível responder com o otimismo da vontade, desde que racional. De fato, a felicidade humana será possível somente na medida e nas formas em que o proceder da incessante luta dos homens contra a natureza para humanizá-la, humanizando a si mesmos, permitirá atingi-la.

Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe.

> Até aqui com rude inábil pena o nosso autor
> curvado ao peso de tão densa matéria
> prosseguiu a sua história, confinando
> em tão pequeno espaço vultos de tamanha grandeza,
> mutilando e esmiuçando aqui e acolá
> o curso compacto de sua glória.
>
> (SHAKESPEARE, *Rei Henrique V, Ato V, Coro final*)

MAIS QUE UMA CONCLUSÃO, UMA DESPEDIDA

E agora, caro leitor, se, após ter tido a paciência de ler estas minhas páginas, quiser agüentar mais um pouco para reconsiderá-las rapidamente, poderemos talvez descobrir seu sentido, verificando o quanto aprendemos e quais as questões que permanecem em aberto. A disparidade de minhas competências sobre tantos autores e aspectos, e a mutabilidade de meus humores, ora sérios, ora marcantes, ora irônicos, talvez tenham causado estranheza ou enfado; terá, porém, de admitir que os próprios testemunhos que o passado nos oferece induzem razoavelmente a não falar de pedagogia com ares pedagógicos. Também aqui, como em todas as coisas humanas, encontramos pensamentos sublimes, afetos intensos, práticas medíocres, casos ridículos e infames. Tive que honesta e humoristicamente registrar isso. Mas vejamos um pouco a essência de toda a história.

Já no antigo Egito (do qual, infelizmente, tive que ler os vivos testemunhos por intermédio de outros) pudemos verificar uma primeira constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução "institucionalizada" como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o "dizer", ao qual se associa a arte das armas, que é o "fazer" dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um "charlatão demagogo", um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas "sátiras dos ofícios". Logo, esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma "escola", destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Passando à Grécia, logo encontramos em Homero, que Platão já definira como "o educador de todos", o reaparecimento em formas próprias de uma educação dos poucos para o "dizer" e o "fazer" as coisas do domínio (os *épea* e os *érga*), ou "da cidade", como dizem Protágoras e Platão. Nele encontramos também a definição das coisas que um homem livre deve saber, que são, afinal, aquelas que um homem não-livre não deve saber: é ainda a discriminação educativa. Mas vimos na Grécia também o surgimento de uma escola popular difusa, que, com a invenção do alfabeto, da música e da ginástica, passa para a "gramática", que é o bê-á-bá, e para a sua metalinguagem, até à retórica e à dialética. Ela constitui o antecessor direto da nossa escola. Mas encontramos também muito claramente o sadismo da relação pedagógica, a ignóbil posição social da "não-liberal" profissão do ensinar, e, enfim, a definição do interesse público, estatal, nesta instrução já nitidamente "institucionalizada". Tudo isso será diferentemente reproposto nos séculos posteriores.

Em Roma encontramos a primeira manifestação clara de uma dicotomia entre a inculturação (as *virtutes*) segundo as tradições autóctones e a instrução (as *doctrinae*) segundo as influências externas da *Graecia capta*, registrando o fenômeno histórico de uma cultura e de uma escola transplantadas, de importação (a *insitiva doctrina* de que falava Cícero). Pareceu-nos, de fato, que isto explicava as resistências ora populares ora aristocráticas nos editos senatoriais e censoriais, e motivava uma crítica não só dos erros pedagógicos, mas da escola em si, que torna *stultissimi* os adolescentes e a concepção de ensinar como *res indignissima*. Esta escola, todavia, se impôs, se difundiu e foi assumida pelo próprio Estado, muito mais do que na Grécia; mas isto acontecia no momento em que a ilusão de que a escola pudesse ser *ludus impudentiae*, ou escola de democracia, se desvanecia e uma nova *insitiva doctrina*, não a grega, mas a hebraica, apagava as antigas tradições e à *institutio oratoria* de um Quintiliano e à *paideía achilea* de Juliano o Apóstata, se substituía uma escola *more Synagogae*.

A Idade Média apareceu-nos como uma idade de desintegração e de reconstrução. Às antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para "o dizer e o fazer as coisas da cidade" e quem se prepara para o trabalho produtivo subordinado, acrescenta-se a divisão vertical entre os *legales domini* e os *barbari reges*, isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes os primeiros inicialmente aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros. Nisto a cultura (*doctrina*) adquire nova autonomia e prestígio, sem todavia democratizar-se: desce do alto sobre o povo cristão. Surgem novos centros de instrução e de aculturação: paróquias e mosteiros, *grosso modo* controlados pela autoridade papal; finalmente, com a renovação do império, já sagrado, o interesse estatal pela instrução se reafirma e dá lugar às primeiras alternativas de poder entre Estado e Igreja no campo

da instrução, especialmente no que diz respeito aos altos graus do saber, na universidade.

Nos séculos entre as idades medieval e moderna, propositalmente, mais do que às tradicionais considerações da pedagogia humanística (mas que fôlego ela tinha!), demos maior atenção aos mestres liberais que, quase fora de toda estrutura eclesiástica ou imperial, mas sustentados às vezes por cada uma das comunas, elaboravam uma nova ciência e uma didática mais próxima ao aprendizado artesanal, transformando o cômputo litúrgico na moderna contabilidade: um saber prático, em que as "coisas da cidade" tornam-se não tanto o comandar quanto o comerciar, e em que da antiga gramática, ao lado das *artes sermocinales*, desenvolvem-se as *artes reales*, os conhecimentos acerca das coisas. Estamos nos albores da evolução moderna.

No Quinhentos e no Seiscentos vimos o complexo entrelaçamento das pedagogias precedentes, a *sermocinalis* e a *realis*, entre a aristocrática tradição clássica renascida e as aspirações populares a uma cultura difusa e prática, representadas e traídas pelas reformas religiosas. Somente por obra dos "sectários" mais combativos se desenvolvem as instâncias educativas mais radicais no que concerne à difusão da instrução e à renovação do *orbis scibilium* e da didática, focalizando não somente a escola mas também os *armamentaria* e os *mercimoniorum loca*. A consciência da crise da velha cultura e da velha escola se expressa com incrível freqüência e aspereza na literatura não intencionalmente pedagógica: indício de que há algo de podre no sistema educativo. Por isto seguimos a pedagogia dos literatos, de Folengo a Molière. E como podia a escola continuar a mesma enquanto a imprensa, a pólvora e a bússola, como dizia Bacon, mudavam o mundo?

Assim o Setecentos, renovando de Swift a Goethe críticas e utopias, aplaina o caminho para a vitória dos modernos na sua *quérelle* com os antigos, e faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo esclarecido se acrescenta logo a das revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos, a instrução torna-se "uma necessidade universal". É uma maturação de consciência que não se compreende se não se leva em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos.

E assim, nesse processo evolutivo, o Oitocentos revela que o *politikum* é também social. Enquanto a polêmica sobre a educação esquenta em termos violentos, especialmente por parte da Igreja católica

(desde a época da Restauração até o desenvolvimento educativo nos Estados Unidos da América na segunda metade do século, e em outros lugares), e enquanto se desenvolve a batalha pela estatização, democratização e laicização da instrução, todo o sistema educativo vai mudando em muitos de seus aspectos. Especialmente, verifica-se "a aliança do saber com a indústria": a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científico-técnicas são o aspecto moderno dos conhecimentos inerentes às antigas *artes* mecânicas. O aprendizado corporativo, tendo desaparecido perante a fábrica, deixa como herança à instituição escola, até agora elitista e exclusivamente intelectual, suas exigências produtivas e manuais: a fábrica dá a essas exigências as novas características da "grande ciência" moderna. Nos modernos sistemas estatais de instrução entram, de fato, também as escolas de artes e ofícios, os institutos profissionais e técnicos, as novas faculdades de engenharia a nível universitário. Dessa forma, na velha instituição educativa dos dominantes, sobrecarregada de todas as contradições que Grécia e Roma já exibiram, entram conteúdos novos e uma população nova, preparando novas contradições.

Explode, portanto, no Novecentos, de forma dramática, ao lado do problema da difusão e da tipologia das estruturas educativas, também o problema dos indivíduos educandos e dos educadores, o que agora é bem compreensível. No momento em que não mais só uma restrita elite de privilegiados, mas potencialmente a totalidade dos adolescentes, entrando na escola, é separada de seus adultos e excluída de toda participação no trabalho deles, que poderiam dar de acordo com a idade, o problema psicológico vivencial e o conflito entre gerações explode dramaticamente. Em vão se procura substituir (mas o esforço é insignificante) o antigo sadismo pedagógico por uma pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita "à medida da criança": as raízes do sadismo são mais profundas e os paliativos pedagógicos são insuficientes. A rebelião de Héracles e de Agricane contra seus mestres, de fato ocasional, arrisca a tornar-se endêmica. Além disso, esta e outras contradições educativas vão assumindo dimensões terrestres: um novo gênero de *insitiva doctrina* ameaça espalhar-se em escala mundial, exportando para todas as partes do mundo esta contraditória instituição escola, que é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judéia *capta*, mas num poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou hegemonismo cultural.

Termina aqui, caro leitor, a nossa leitura da história pedagógica passada. E agora, o que fazer?, você perguntará. Eu também me pergunto. É claro que para mim a vida foi a mestra de história, na medida em que eu, como seu discípulo, tenha sido capaz de fazer da história a mestra da vida: sem a tremenda experiência de vida que nos dá o nosso século e a sua cultura, não teríamos a capacidade de ler nada naqueles antigos testemunhos. Mas agora, é possível que, como quer

o velho adágio, a história seja mestra da vida? O que ela nos pode ensinar? A renovar conteúdos e a experimentar novas metodologias? A competência nunca faz mal. Ou a retomar as antigas sátiras? Muitas vezes tive vontade, ao escrever esta história, mas me contive (e me contiveram). Ou a repropor utopias? Acho que a utopia positiva consiste não em elaborar soluções ou "invenções" do tipo Owen, mas em fazer de tudo para que cada passo, por pequeno que seja, proceda rumo ao futuro: sem excluir *a priori* passos mais largos e tomadas de consciência mais radicais.

Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições. E estas foram e são (é preciso repeti-lo?) entre a essencial importância humana da formação do homem e o seu acantonamento de fato como coisa de criança; entre a instrução dos dominantes para o "dizer" intelectual e dos dominados para o "fazer" produtivo; entre a exigência de uma formação geral humana e a preparação de cada um para competências distintas (como as do dizer e as do fazer); entre a *maxima reverentia* que se deve à criança e o perpétuo recurso ao sadismo pedagógico, com as inevitáveis conseqüências contestadoras; entre a hodierna assunção tendencial de todos numa instituição privilegiada, intelectual, e a sua real exclusão de uma vida plena e a sua separação dos adultos; entre a persistente predominância de um ensino lógico-verbal e a necessidade humana, especialmente dos adolescentes, de uma plenitude de vida instintiva, emotiva e afetiva, através de uma vida escolar que não exclua, mas corresponda à sua vida real, quer do corpo quer da mente, com suas atividades artísticas, produtivas e físicas colocadas no mesmo nível das atividades (pseudo)intelectuais. Em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa época de plenitude de vida.

Mas tudo isto nos lembra que não é só a escola, seja ela qual for, a educar, mas a vida inteira em sua plenitude, todo o platônico *pantakhoû*; o que nos remete à complexa relação educação-sociedade, que muitos, especialmente Marx, claramente descobriram e que hoje tem dimensões mundiais. Se o fato educativo é um *politikum* e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.

Então, caro leitor, deixo para você, meu descendente e herdeiro (perdoe-me, se minha herança é tão pequena!), a tarefa de traduzir para a prática a nova função pedagógica do universal *pantakhoû*. Considerando o ponto a que cheguei (e não somente com este livro), eis o que lhe sugiro: um compromisso pedagógico pessoal, baseado nas seguintes considerações etológico-antropológicas.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga,

o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral.*

Tudo bem! Mas para que servem os imperativos mais ou menos categóricos? Nunca mudaram a história. Mas talvez eles possam servir para nos lembrar de olhar para o alto.

A PROPÓSITO DE BIBLIOGRAFIA

Não pretendo fornecer uma bibliografia nem completa, o que seria impossível, nem essencial, como se costuma dizer. O caráter de divulgação desta história e as limitadas dimensões concedidas pelo editor felizmente o impedem. De resto, a um dos nossos primeiros vocabularistas, creio que Fortunio, compilar um vocabulário parecia trabalho de condenado; a mim me parece que compilar uma bibliografia é o mesmo: que é coisa importantíssima mas igualmente degradada em ostentação acadêmica de idéias de empréstimo.

Na verdade, o próprio fato de ter feito falar os textos, como o fiz, exigiria que todos eles fossem indicados com exatidão; mas, ao constatar que uma linha de citação teria muitas vezes exigido mais quatro ou cinco de indicações bibliográficas, acabei eliminando-a toda. Eu me limitarei, portanto, a duas coisas: sugerir como começar uma bibliografia, recorrendo a repertórios e histórias onde o leitor curioso poderá encontrar todas as indicações por mim omitidas, e indicar algumas das fontes por mim usadas.

Quanto à primeira, equivale a indicar antes de tudo os catálogos, por autor e por assunto, das bibliotecas gerais e especializadas; em seguida, as enciclopédias gerais britânicas, soviéticas, italianas etc., e as especializadas em pedagogia e áreas afins, como, na Itália, a antiga de Martinazzoli e Credaro (s.d.), ou as recentes do Pontificio Anteneo Salesiano (1958-59), traduzida de uma anterior edição alemã, ou do editor Curcio, elaborada por M. F. Sciacca (1969-71), ou talvez a soviética (1964-68) etc. Não indicarei as poucas de qualidade e as muitas deficientes.

Seguem-se as bibliografias especializadas, elaboradas e atualizadas por vários centros de estudos pedagógicos ou filosóficos, como os de Utrecht, ou Lovaina, ou Berna, ou Gallarate etc. O BIE (Bureau International d'Éducation) e a UNESCO, que assumiu as funções do primeiro, preparou e continua preparando, além da edição de numerosos

ensaios históricos (*Histoire du développement culturel et scientifique de l'humanité*) e de numerosas atualizações em escala mundial, também um *Bulletin bibliographique* de pedagogia e educação e respectivas relações, compilado com base na tão útil e tão mal-estruturada classificação decimal universal, sob os decimais 370-379. Associações internacionais, como aquela para as ciências da educação (AISE), cátedras e revistas de pedagogia, como a belga *Paedagogica historica*, fazem o mesmo; os vários congressos convocados por essas associações produzem também material precioso, sem contar as grandes compilações de história geral, como a de Cambridge ou, para a Itália, a Einaudi, e *a fortiori* as histórias da cultura.

O cuidadoso *Manuel bibliographique de sciences de l'éducation* de Juif e Dovéro (PUF, 1968), essencialmente francocêntrico, cujo sexto capítulo é dedicado à história, com aproximadamente 3 mil títulos de livros e 2 mil de artigos, é um exemplo, quer pela sua utilidade, quer pela sua exaustividade, deste tipo de trabalhos.

Embora o leitor curioso de bibliografia saiba encontrar recursos melhores, quer quanto ao método de pesquisa, quer quanto aos seus possíveis resultados, os poucos textos que citarei, de caráter geral ou relativos a cada capítulo, acredito serem suficientes para começar.

1. *Histórias e antologias gerais de pedagogia*

a) Histórias

Não são muitas as histórias gerais da pedagogia que se apresentam com intenções menos manualistas. Na Itália podemos citar a coletânea de inspiração católica, que amplia as precedentes *Questioni* de 1963:

VÁRIOS. *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Brescia, La Scuola, 1977. 3 v., p. 792, 802, 744;

não é uma história contínua, mas uma série de monografias de valor variável, seguidas de amplas indicações bibliográficas.

Outras coletâneas são:

VÁRIOS. *La pedagogia*. Coordenada por L. Volpicelli. Milão, Vallardi, 1970-71. 14 v.:

desses, os volumes 5.°, 6.°, 7.° e 8.° contêm, numa forma desordenada e de valor diferenciado, histórias "da Idade Moderna", "da Idade Contemporânea", "da escola" e "da pedagogia";

VÁRIOS. *Orientamenti pedagogici e didattici*. Milão, Marzorati, 1965, cuja parte histórica começa só a partir do século XVI.

Fora da Itália, a historiografia pedagógica tem uma tradição secular: mencionamos o velho COPAYRÉ (1879), CUBBERLEY (1920), MONROE-CODIGNOLA (1922), DURKHEIM (1932), ULICH (1945), BRUBACHER (1947), BUTTS (1955), THÉRY (1958), FOURRIER (1964), SARAGOZA (1965), BECK (1965), MEYERT (1965), DEBESSE-MIALARET (1959), GUTEK (1972), e a coletânea alemã *Volk und Wissen* (1958).

Entre as histórias de caráter manualístico (que também têm seu valor), as italianas, inspiradas pelos programas dos institutos de ensino, apresentam-se como parte da história da filosofia. O editor Armando di Roma publicou cinco manuais, dos quais um é traduzido do inglês (*Boyd-King*), um do francês (*Hubert*), um do alemão (*Blätner*), um do russo (*Academia de Moscou*) e um italiano (*Giraldi*). A inspiração ideológica dessas obras é variada, e tanto mais clara quanto menos declarada.

Atualmente a obra mais atualizada e legível é de um australiano:

BOWEN, James. *A history of western education*. Londres, Methuen, 1972. (Trad. it. *Storia dell'educazione occidentale*. Milão, Mondadori, 1979. v. 3.)

b) Antologias

Merecem ser mencionadas também algumas coletâneas antológicas de textos pedagógicos, que têm a intenção de dar uma visão mais ou menos panorâmica e completa. Entre estas:

PALMERO, J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris, SUDEL, 1958.

VÁRIOS. *Quellen zur Geschichte der Erziehung* (Fontes para a história da educação), elaborada por K. H. Günther et alii. Berlim, Volk und Wissen, 1971.

COULON, Marion. *L'éducation telle qu'elle fut; documents pour servir à l'histoire des collectivités d'éducation*. Bruxelas, Ministère de l'Éducation Nationale, s.d. (anterior a 1971).

c) Documentos iconográficos

Assinalamos, enfim, a primeira e considerável documentação de história da educação através de imagens, contendo alguns milhares de reproduções fotográficas:

ALT, Robert. *Bilderatlas zur Schul — und Erziehungsgeschicht* (Atlas ilustrado para a história da escola e da educação). Berlim, Volk und Wissen, 1960. 2 v.

Uma outra coletânea, elegante mas limitada, é:

VÁRIOS. *Man throught is Art, IV, Education*. Londres, Educational Production Limited, 1966.

Darei, agora, para cada um dos capítulos, algumas indicações suplementares mínimas, referindo-me particularmente às fontes e aos textos que utilizei. Mencionarei estudos monográficos somente de alguns autores aos quais dediquei particular atenção ou que em geral são menos considerados; não menciono estudos monográficos.

1. *O antigo Egito*

Para os textos da literatura egípcia utilizei (e agradeço, portanto, à autora e ao editor) o volume:

BRESCIANI, Edda. *Letteratura e poesia dell'antico Egitto*. Prefácio de Sérgio Donadoni. Turim, Einaudi, 1968. p. 697 (citado *Br.*).

Citei ainda:

BRUNNER, Helmut. *Altägyptische Erziehung* (Educação egípcia antiga). Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1957 (citado *Brun.*).

Sou também muito grato a Sérgio Donadoni, doutíssimo Mentor nos meus *excursus* egípcios, e a seus estudos, de modo particular:

DONADONI, Sergio. *Storia della letteratura egizia antica*. Milão, Nuova Accademia, 1957.

Menciono, enfim:

GARDINER, Alan. *Ancient Egyptian Onomastica*. Londres, Oxford University Press, 1943. 3 v.

DECKER, Wolfgang. *Quellentexten zur Sport und Körperkultur im alten Aegypten* (Fontes para o esporte e a cultura física no antigo Egito). Sankt Augustin, Hans Richarz, 1975.

LIVERANI, Mario (in *L'alba della civiltà*, coordenada por Sabatino Moscati. Turim, UTET, 1976) os capítulos III, "A estrutura política", e V, "A concepção do universo".

2-3. *A Antiguidade clássica*

O estudo da educação na Antiguidade clássica tem uma longa tradição, a partir dos trabalhos do século passado de SCHWARZ (1829),

NAUDET (1831), CRAMER (1833), KRAUZE (1851) e especialmente dos três volumes (em quatro tomos), contendo antologias de textos, de GRASBERGER (1864-66, 1875, 1880). Acrescente-se a estes a antologia de PAUL MONROE (1902).

Aos trabalhos mais recentes de DOBSON (1932), LECHNER (1933) e FRANZ (1934), segue-se, enfim, uma obra que hoje é considerada um texto fundamental:

MARROU, Henri Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris, Ed. du Seuil, 1948.

Outros estudos mais recentes são os de CASTLE (1961), ELZER (1965), CLARKE (1971) e HORST (1976).

Úteis também os verbetes de dicionários e enciclopédias especializadas: *Daremberg-Saglio* (1877), *Pauly Wissowa* (1893), *Reallexikon für Antike und Christentum* (1950).

Para os textos, servem as coleções Teubner, Oxford, Loeb (tradução inglesa), Belles Lettres (tradução francesa).

a) Específica para a Grécia

Após os velhos GIRARD (1891) e FREEMAN (1932) e os inúmeros e valiosos estudos específicos sobre cada autor, período, sede ou aspecto, que é impossível aqui lembrar, é fundamental para a história da cultura, senão propriamente para a escola:

JAEGER, Werner. *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen* (Paideia, a formação do homem grego),

cuja edição alemã completa, após o volume I, que saiu em 1933, foi feita somente em 1944-47.

Entre os trabalhos particulares, menciono somente o de F. A. G. BECK (1964) sobre a escola ateniense de 450 a 350 a.C., e o de NILSON sobre a escola helenística (1955).

Para a educação física:

BILINSKI, Bronislaw. *L'agonistica sportiva nella Grecia antica*. Roma, 1960.

Para a documentação iconográfica:

BECK, Frederick A. G. *Album of Greek Education*. Sidney, Cheiron Press, 1975.

Muitos textos fazem parte de coletâneas, como os *Comicorum Graecorum Fragmenta* ou o *Corpus Inscriptionum Graecarum*. De grande valor documental são:

ZIEBARTH, E. *Aus der antiken Schule*. Bonn, Markus & Webers, 1910, e *Aus dem griesehischen Schulwesen*. Leipzig-Berlim, 1914, onde são coletados textos de papiros, tábuas de madeira, óstracos e inscrições várias.

b) Específica para Roma

Após os velhos JULLIEN (1885), FRIEDLÄNDER, RAUSCHEN (1900), COLE (1902), e o capítulo sobre a "Vida privada dos romanos" no *Manuel des antiquités romaines* de MOMMSEN e MARQUARDT (fr. 1892), e após os mais recentes GWINN (1926), EYRE (1963) e KENNEDY (1972), assinalamos este texto seriamente atualizado:

BONNER, Stanley F. *Education in ancient Rome, from the elder Cato to the junger Pliny*. Londres, Methuen, 1977.

Merece também ser mencionada a pouco conhecida obra de Everardo Micheli, *L'educazione secondo gli scrittori latini*, baseada numa honesta leitura dos textos, que apareceu em forma de "Lettere" na *Rivista Universale*, nos anos de 1870-73.

Têm grande validade também os estudos específicos sobre os autores marcadamente pedagógicos, como Sêneca e Quintiliano, ou sobre cada período, como o último período do império, ou sobre informações coletadas em histórias gerais ou histórias da cultura e da vida cotidiana, como a de CARCOPINO (1938). Para Juliano o Apóstata, indico o meu estudo *La paideia di Achille* (Roma, Editori Riuniti, 1971). Para os textos, também aqui indicamos coletâneas como os *Grammaticae Romanae Fragmenta*, leis como o *Codex Theodosianus* e o *Justinianus*. Para a documentação iconográfica da vida intelectual, senão propriamente escolástica, o Μουσικόδανήρ de Marrou (2.ª ed., 1964).

4-5. *A Alta e a Baixa Idade Média*

Podemos afirmar que a Idade Média é uma idade pedagógica e que seus autores, a partir dos primeiros Padres da Igreja cristã, são antes de tudo educadores. Portanto, os textos pedagógicos desta época encontram-se nas grandes coletâneas, como a *Patrologia* (especialmente a *latina*) de Migne (1844-66: aqui citada como *PL*), os *Monumenta Germaniae Paedagogica* (de 1886), o *Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum* (1896), a recente *Collana Salesiana Patrum* (1935) etc.

São úteis também os verbetes de enciclopédias, como o *Dictionnaire d'archéologie chrétienne et de liturgie* de Cabrol e Leclerc (Paris, 1916), os verbetes: *âne, école, discipline* etc.

Não são numerosas as histórias e as antologias da pedagogia medieval completas sob o aspecto cronológico. Posso mencionar, antes de tudo, a obra que eu utilizei:

MANACORDA, Giuseppe. *Storia della scuola in Italia.* Palermo-Milão, Sandron, 1913, v. I, *Il Medio Evo*, Parte I, História do direito escolástico, Parte II, História interna da escola medieval italiana. (A obra parou na Idade Média: uma reimpressão anastática, com prefácio de Eugênio Garin, em Florença, Le Lettere, 1981); citado *GM*.

E entre outros:

NARDI, Bruno. Il pensiero pedagogico del Medioevo. In: *I classici della pedagogia italiana.* Firenze, Sansoni-Giuntine, 1956.

FROVA, Carla. *Istruzione e educazione nel medioevo.* Turim, Loescher, 1971.

A literatura especializada sobre cada autor, período, aspecto, como a educação monástica, as ordens religiosas, a educação cavaleiresca, as universidades ou sobre cada nação, é muito ampla e apresenta textos de grande relevância cultural.

Para a Alta Idade Média podemos citar:

RICHÉ, Pierre. *Education et culture dans l'Occident barbare.* Paris, Ed. du Seuil, 1962; e *Écoles et enseignement dans le haut Moyen Age*. Paris, Aubier-Montaigne, 1979, com antologia de textos.

VÁRIOS. Le scuole nell'occidente latino nell'alto medioevo. In: *Settimane di studi* do Centro Italiano de Estudos sobre a Alta Idade Média, Spoletto, 1972.

Para a Baixa Idade Média:

VÁRIOS. *Le origini dell'università*. Textos organizados por Gerolamo Arnaldi. Bolonha, Il Mulino, 1974. Os autores dos textos são: Haskins, Grundmann, Cencetti e Stelling-Michaud, que atualiza aqui a sua exposição feita no XI Congresso de Ciências Históricas de Estocolmo (1960), contendo a mais rica e atualizada bibliografia sobre o assunto.

VÁRIOS. *L'università e la sua storia.* ERI, 1979. (Parte das origens, mas dedica maior atenção à atualidade.)

6. *O Trezentos e o Quatrocentos*

As indicações dadas para a Idade Média são válidas também para alguns aspectos, sobretudo o crescimento de uma escola laica, burgue-

sa: muitos dos textos citados são tirados da *Storia della scuola*, de Giuseppe Manacorda.

Da rica bibliografia pedagógica sobre o humanismo e a Renascença podemos mencionar ainda: GERINI (1896), WOODWARD (1906), SAITTA (1928), LESER (1925-28), VIDARI (1930), CARASSALE (1930). Hoje são fundamentais:

GARIN, Eugenio. *L'educazione in Europa (1400-1600).* Bari, 1957; e Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo. In: *I Classici della pedagogia italiana.* Firenze, Sansoni-Giuntine, 1958.

BATTAGLIA, Felice. *Il pensiero pedagogico del Rinascimento.* 1959, da mesma coleção.

BERTIN, Giovanni Maria. *La pedagogia umanistica europea nei secoli XV e XVI.* Milão, 1961.

Nessas obras encontram-se, obviamente, todas as referências sobre os vários autores, como também as histórias gerais e particulares contêm ampla e bem-documentada literatura sobre esses autores.

7. *O Quinhentos e o Seiscentos*

Considerando que as histórias gerais da pedagogia dedicam proporcionalmente maior espaço à Idade Moderna, com monografias mais ricas sobre os vários autores e movimentos e com maior atenção às histórias nacionais, daremos apenas algumas indicações.

Além dos estudos citados sobre a Renascença, mencionamos aqui de modo particular aqueles sobre a Reforma, a Contra-Reforma e os utopistas. Na Alemanha a Reforma foi estudada especialmente por MERTZ (1906), na Inglaterra por LEACH (1896) e por K. KASER (trad. it. 1927).

A figura dominante desse período é, sem dúvida, Comenius, cuja grande obra, a *Consultatio catholica*, publicada em Praga em 1970, por ocasião do terceiro centenário de sua morte, só há pouco começou a ser conhecida e estudada. Aos muitos estudos comenianos comumente assinalados acrescento uma coletânea de autores tchecos:

VÁRIOS. *Comenio o della pedagogia* (trad. it.). Roma, Editori Riuniti, 1970.

Quanto às provas sobre as escolas ucranianas e suas relações com a formulação comeniana, veja-se:

MEDYNSKIJ, E. N. *Bratskie Skoly Ukrainy i Belorussij v XVI-XVII vv. i ikh rol' v Vossoedinenij Ukrainy i Rossej* (As escolas conven-

tuais da Ucrânia e Bielorússia nos séculos XVI e XVII e o seu papel na união da Ucrânia e da Rússia). Moscou, 1954.

Mencionamos também Leggo Fidentio na elegante coletânea setecentista do "Parnaso italiano", de Zatta (Veneza), vol. XXIV, e o Alciato na edição de Lion, de 1551.

8. *O Setecentos*

O Setecentos é o século do Iluminismo, do absolutismo esclarecido e das revoluções burguesas da América e da França, como também de Rousseau. Entre os inúmeros estudos, assinalamos, após os já citados por Gerini e por Vidari:

LAMA, Ernesto. *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo.* Firenze, Sansoni-Giuntine, 1958.

SJÖSTRAND, Wilhelm. *Freedom and Equality, as fundamental Educational Principles in Western Democracy from John Locke to Edmund Burke.* Malmoe, Almqvist e Wiksell, 1973.

VÁRIOS. *200 Jahren osterreichisches Schulwesens -760-1960* (200 anos de escola austríaca). Viena, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kinst, 1960.

As encíclicas papais deste século e do sucessivo são citadas com base na coletânea *Tutte le encicliche dei Sommi Pontefici*, Milão, Corbaccio, 1940.

Sobre a Revolução Francesa, a atualização da bibliografia pedagógica, elaborada por DUMEJNIL (1889) e por CODIGNOLA (1919), se encontra nas histórias gerais já citadas.

9. *O Oitocentos*

Para o Oitocentos, amplíssima é a bibliografia sobre os autores, especialmente da nova pedagogia infantil, de Pestalozzi a Froebel, e sobre a instrução técnico-industrial, para a qual volto a indicar as histórias gerais e os títulos citados durante o desenvolvimento deste estudo. Sobre o Oitocentos italiano, além dos estudos de FORMIGGINI-SANTAMARIA (1920 etc.) e os já citados de GERINI, acrescento os seguintes:

GABARO, Angiolo. La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento In: *Nuove questioni di storia della pedagogia.* Op. cit., v. II, p. 535-775.

JOVINE, Dina Bertoni. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri.* Roma, Editori Riuniti, 1958; e *Storia dell'educazione popolare in Italia.* Bari, Laterza, 1965.

BORGHI, Lamberto. *Il pensiero pedagogico del Risorgimento.* Firenze, La Nuova Italia, 1958.

RECUPERATI, Giovanni. La scuola nell'Italia unita. In: *Storia d'Italia.* Turim, Einaudi, 1970. v. V.

Sobre Marx e o marxismo, indico os meus três volumes *Il marxismo e l'educazione* (Roma, Armando, 1964-66), que reúne textos de 1843 a 1964 (citado *Man. 1*), e *Marx e la pedagogia moderna* (Roma, Editori Riuniti, 1966, citado *Man. 2*).

Sobre Elena Raffalovich Comparetti, veja-se:

MILANI, Elisa Frontali. *Storia di Elena.* Turim, La Rosa, 1980, e o meu artigo. La breve illusione pedagogica di Elena Comparetti. In: *Riforma della scuola.* VII, 1980.

10. *O nosso século*

A história pedagógica do nosso século ainda está para ser escrita. Suas "fontes" são intermináveis e se multiplicam a cada dia; às fontes escritas (livros, revistas, boletins, jornais, teses acadêmicas etc.) devem ser acrescentadas as fontes radiofônicas e televisivas, sem contar a enorme proliferação da legislação em todos os países, como também as documentações, os planos e as "recomendações" internacionais, a começar pelas da UNESCO. E partindo exatamente das bibliografias da UNESCO, existe uma vastíssima literatura especializada, sobre aspectos, períodos, países, autores, cuja síntese não será tarefa fácil reservada aos séculos vindouros. Têm, todavia, seu valor as partes contemporâneas das histórias gerais já citadas, ricas de ensaios monográficos apreciáveis.

Indico apenas as bibliografias contidas nas histórias gerais, nas enciclopédias, nos catálogos de editores especializados em temas culturais e pedagógicos e a bibliografia resultante dos textos citados no Capítulo X deste estudo.

Para a Itália, acrescento apenas alguma indicação referente à pedagogia do fascismo e da resistência:

OSTENC, Michel. *L'éducation en Italie pendant le fascisme.* Paris, Publications de la Sorbonne, 1980.

TOMASI, Tina. *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica.* Roma, Editori Riuniti, 1976.

VÁRIOS. *A scuola come in fabbrica*; l'esperienza dei Convitti scuola della Rinascita. Milão, Vangelista, 1978.

BIANCHI, G. & IMBERCIADORI, F. *Voi sicte la primavera d'Italia*; l'ideologia fascista nel mondo della scuola, 1925-43. Turim, Paravia, 1982. Com ampla bibliografia.

VÁRIOS. *Storia della scuola e storia d'Italia dall'unità a oggi*. Bari, De Donato, 1982.

FORNACA, R. *La pedagogia italiana contemporanea*. Firenze, Sansoni, 1982.

ÍNDICE DOS NOMES DE AUTORES E PERSONAGENS

ÁCIA (mãe de Augusto), 75
ACÔNCIO DE QUÊOS, 54
ADRIANO, imperador, 67, 98
ADRIANO VI, papa, 201
AFONSO X, o sábio, 151, 160, 161
AGAMENON, 42
AGAPITO, papa, 115
AGAZZI, irmãs, 307
AGOSTINHO, santo, 91, 93, 96, 120, 129
AGRICANE, 191, 206, 239, 359
AGRÍCOLA, Rodolfo, 185
ALBERICO DE MONTECASSINO, 146
ALBERTI, Leon Battista, 172, 182, 184, 185, 187, 188
ALBINO — v. ALCUÍNO, 138
ALCEBÍADES (filho de Péricles), 78
ALCIATO, Andrea, 8, 194, 207
ÁLCMAN, 47
ALCUÍNO, 132, 134, 138
ALEXANDRE DE VILLADEI, 62, 63, 147, 156, 157, 170
ALEXANDRE MAGNO, 40, 68
ALEXANDRE III, papa, 143, 150
ALFIERI, Vittorio, 239
ALIGHIERI, Dante, 47, 154, 172, 190, 216, 331
ALSTED, Johann H., 220
AMALASUNTA, 111, 136, 159
AMBROSIASTER, 114
AMBRÓSIO, santo, 114, 115
AMENEMÓPE (escriba), 35
Amenemópe, Ensinamento de, 36
AMENÓFIS II, 28, 29
AMON (deus), 22, 29
ANAXÁGORAS, 67
ANDREAE, Johann V., 220
ANDRÔMACA, 70
ANDRÓNICO, Lívio, 80, 81, 90
ANGELL, 323
ANQUISES, 101
ANTEA, 49
ANTÍLOCO (filho de Nestor), 44, 45, 68, 70
ANTÍNOO, 70
ANTONINO PIO, imperador, 98
ANY, 26, 179
ÁPIO CLÁUDIO, 79
APOLO, 67, 207
APOLÔNIO DE ALABANDA, 182
APORTI, Ferrante, 281, 290, 300
APULEIO, 85
AQUILES, 42, 43, 47, 70, 71, 90, 108, 111, 138, 160
ARETINO, Leonardo, 177, 204
ARETINO, Pedro, 205
ARIOSTO, Ludovico, 204, 211
ARISTIDES, 49
ARISTÓFANES, 45, 50, 51, 60, 61, 62, 232, 233, 234
ARISTÓTELES, 56, 57, 63, 66, 71, 84, 97, 103, 105, 126, 142, 146, 180, 207, 216, 218, 241
ÁRQUIAS, 97
ARQUIMEDES, 72
ÁRQUITAS DE TARANTO, 72

ÁRTEMIS (deusa), 54
ASCÂNIO, 101
ASCLEPÍADES, 67
ASHAM, 185
ASTOLFO, 139
ATALARICO, 159
ATENAS (deusa), 43, 232
ATENEU, 54, 62, 65
ÁTICO, Tito Pompônio, 104
AUGUSTO, Otaviano, 75, 98, 100, 102, 110
AUIBRA (filho de Hergedef), 13
AURÉLIA (mãe de César), 75
AUSÔNIO, Décimo Magno, 90, 91, 98, 100
AUTÓLICO (avô de Ulisses), 44

BACON, Francis, 126, 217, 218, 219, 220, 225, 237, 240, 256, 279
BALBI, João, 157, 182
BALDOVINA (mãe de Baldus), 205
BALDUCCI PEGOLOTTI, Francesco, 175
BALDUS, 205, 206, 207
BALDWIN, James, 308
BARBARO, Francesco, 179
BARDI, Girolamo de, 285
BARTOLOMEU, tabelião, 169
BARZIZZA, Gasparino, 177
BASEDOW, Iohann Bernhardt, 245
BAUGULFO, abade de Fulda, 132
BEATRIZ, 154, 155
BEAUMONT, Charles, 303
BECCATELLI, bispo de Ragusa, 201
BEDA, o Venerável, 126, 127, 131, 181, 240
BELEROFONTE, 49, 68
BELL, Andrew, 257, 258, 277, 285
BENE DE SIGNA, 146, 170
BENTO DE NÓRCIA, São, 116, 117, 118, 120, 122, 129, 130, 139
BENTO XI, papa, 147, 150
BENTO XII, papa, 155
BENTO XIV, papa, 253
BERNARDINO DE SENA, São, 178
BETTA, mestre, 170
BIBBIENA (Bernardo Dovizi), 204
BIBLOS, príncipe de, 9
BLANDO, o Cavaleiro, 83
BLASIO, *mestre*, 204
BLONSKIJ, Petr Pavlovič, 312
BLOOM, Benjamin, 351
BOAVENTURA DE BAGNOREA, São, 155
BODRATO, Francesco, 295
BOÉCIO, 126
BOIARDO, Matteo Maria, 191, 192, 206
BOILEAU, Etienne, 162, 165, 166, 241
BOILEAU, Nicolas, 214
BONCOMPAGNO DE FLORENÇA, 146
BONCOMPAGNO DE SIGNA, 158, 170, 203, 235
BONVESIN DE RIVA, 172
BOSCO, Giovanni, santo, 295
BOTTAI, Giuseppe, 330, 332
BRACCIOLINI, Poggio, 173, 182
BRUNER, Jerome, 330, 351
BRUNI, Leonardo, 178, 179
BRUNO, Giordano, 220
BUCHANAN, James, 281
BUDÉ, Guillaume, 185
BUNYAN, John, 220
BURDIN, F. Ainé, 285
BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION, 362
BUYSE, Omer, 308, 309, 310, 318, 319, 351

CABET, Etienne, 273
CÁLIAS, 54, 58, 156, 207, 214, 229
CALVINO, João, 201
CALVO, Públio Licínio, 75
CAMERINO, carpinteiro, 189
CAMILO, Fúrio, 79
CAMPANELLA, Tomás, 187, 209, 217, 218, 220
CAPELA, Marciano, 125, 126, 240
CAPPONI, Gino, 275, 276, 277, 279, 285, 337
CARLOMANO (Pepino III), 138
CARLOS MAGNO, 131, 132, 133, 134, 138, 169
CARLOS IV DA BOÊMIA, 192, 199
CARLOS V, 199, 246
CARVÍLIO, Espúrio, 80
CASATI, Alessandro, 290, 299
CASSIODORO, Flávio Magno Aurélio, 106, 112, 113, 115, 116, 122, 123, 124, 127, 137, 139, 240
CASTIGLIONE, Baldassarre, 192, 225

CATÃO, M. Pórcio, 77, 78, 82, 84, 91, 92, 103, 167, 218
CATARINA II DA RÚSSIA, 248
CECÍLIO EPIROTE, Quinto, 83
ČERNYŠEVSKIJ, Nicolaj, 301, 302, 303, 317
CÉSAR, Caio Júlio, 75, 92, 96
CESÁRIO, São, 112, 116, 119, 125
CHRODEGANGO, bispo de Metz, 129, 134
CÍCERO, Marco Túlio, 66, 73, 74, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 102, 103, 105, 142, 176, 177, 180, 181, 182, 185, 188, 209, 210, 241, 357
CÍCLOPE, 244
CÍDIPE, 54
CLEMENTE XIV, papa Ganganelli, 253
COLET, John, 185
COLOMBANO, São, 116, 129
COLUMELA, Júnio Moderato, 103, 122
COMENIUS (Jan Amos Komensky), 7, 126, 220, 221, 224, 227, 228, 240, 242, 271, 279, 316, 347, 354
COMPARETTI, Domenico, 301
COMTE, Auguste, 272
CONDORCET DE CARITAT, Nicolas, 250, 251, 280, 314
CONFALONIERI, conde, 285
CONRADO II, imperador, 145
CONSTANTINO, imperador, 99
CONVENEVOLE, 173
CORNÉLIA (mãe dos Gracos), 75, 303
CORNÉLIO ESTÁCIO, Marco, 76
CORNÉLIO NEPOTE, 104
COURNOT, Auguste, 126
CRANTORE, 199
CRASSO, Lúcio Licínio, 82, 83, 104, 340
CRISIPPO, 199
CRISTO, 198, 200, 220, 253, 262
CUNINA (divindade), 76
CUOCO, Vicenzo, 243, 252, 256
CURIONE, Célio Secondo, 188, 190
CUTBERTO, 156
CYGNAEUS, Uno, 306

DAFNI, gramático, 95
D'ALEMBERT, Jean, 240
DARWIN, 323
DAVI, rei, 44, 347
DAVO, 61
DÉCROLY, Ovide, 307, 324
DEFOE, Daniel, 236, 238
DÉGERANDO, Joseph Marie, 284
DELLA CASA, Giovanni, 192
DEMARATO DE CORINTO, 79
DEMETER, 45
DEMÓSTENES, 61, 109, 181
DEMOLINS, Camille, 307
DEVAUD, 338
DEWEY, John, 310, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 336
DIDEROT, Denis, 209, 240, 241, 242, 245, 247, 248
DIOCLECIANO, imperador, 98, 132
DIODORO DE SICÍLIA, 9, 29, 30, 38, 39, 41, 65
DIÓGENES, filósofo, 48, 62
DIÓGENES LAÉRCIO, 49, 56, 57, 62
DIONÍSIO DE HALICARNASSO, 54, 55, 58, 62
DIONÍSIO DE SIRACUSA, 61, 186
DOLCE, Ludovico, 204
DOMICIANO, imperador, 102
DOMÍCIO AFRO, 90
DOMINICI, Giovanni, cardeal, 174, 178, 179
DONATO, Elio, 124, 125, 135, 156, 176, 186, 205, 206
DUAUF, 22
DUMARSAIS, César, 242
DUPIN, Charles, 287, 288
DURIS, 50, 59, 60, 80
DURKHEIM, Emile, 272
DURY, John, 225

ÉDIPO, 335
EDUCA (divindade), 76
EGINARDO, 138
EINSTEIN, Albert, 355
ELIANO, 65
ÉLPIA, 61
ELYOT, John, 185, 192, 225
EMILIANO, Públio Cipião, 122
EMÍLIO, 242, 243, 244, 245, 306
ENCÓLPIO, 94
ENÉIAS, 101
ENGELS, Friedrich, 126, 288, 314
ÊNIO, 80, 81, 84, 102
ENOBARBO, Gneo Domício, 82, 340

ENRICHETTO (genovês), 8, 169, 230
EPICURO, 62, 150
ERASMO DE ROTERDAM, 114, 185, 186, 187, 204, 345
ERITREO, Nício, 255
ERONDAS, 59
ÉSQUILO, 52, 64
ÉSQUINES, 45, 47, 49, 61, 62, 67, 105, 150
ESTRABÃO, Caio Fânio, 82
EUCLIDES, 89
EUDEMO DE MILETO, 67
EUDÓXIO, 72
EUGÊNIO II DE PÉRGAMO, 133, 134, 143
EUMENES II, 66
EUMEO, 70
EURICLÉIA, 52
EURÍPEDES, 49
EUTIDEMO, 57
EVANDRO, 63, 78, 80

FABA, Guido, 146, 150
FÁBIO PÍCTOR, Quinto, 103
FABULINUS (divindade), 76
FALÁRIS DE AGRIGENTO, 186
FANTÁSIO — v. MAZZINI, Giuseppe, 278, 344
FARINUS (divindade), 76
FÁRNAX, 67
FARNESE, Odoardo, 218
Fausto, Doutor, 239
FELBIGER, Ignaz von, 247, 248, 280
FELIPE AUGUSTO, 151
FÊNIX, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 61, 73
FERDINANDO I, 278
FERRÉOLO, São, 112, 116
FERRIÈRE, Adolphe, 307, 310
FIBONACCI, Leonardo, 171, 175
FICINO, Marsilio, 179
FIDENTIO GLOTTOCRYSIO LUDIMAGISTRO, 204, 205
FILANGIERI, Gaetano, 246, 256
FILIPPO, *doctor puerorum*, 173
FILÓSTRATO, 59, 68, 69
FILÓXENO, 60
FLORO, Anneo, o retor, 95
FOLENGO, Teófilo, 205, 207, 214, 345, 358
FONTANESI, 277
FOURIER, Charles, 272, 273, 275
FRANCESCO DE CASTIGLIONE, 181
FRANCISCO DE ASSIS, São, 146, 172
FRANCKE, August Hermann, 235
FRANKLIN, Benjamin, 249, 250
FREDERICO BARBA-ROXA, 149, 151
FREDERICO GUILHERME I, 235
FREDERICO II HOHENSTAUFEN, 160
FREDERICO II HOHENZOLLERN, 235, 248
FREINET, Célestin, 336
FREUD, Sigmund, 323
FROEBEL, Friedrich, 283, 300, 301, 306, 307
FRONTÔNIO, 98

GALDI, Matteo, 255, 256
GALENO, 72, 105, 167, 216
GARGANTUA, 207, 208, 211, 217
GARZONI, Tommaso, 209, 213, 230
GATTINARA, Marquês de, 285
GAULTIER, François Louis, abade, 284
GEDI, 21, 22
GEHEEB, Paul, 307
GELÁSIO I, papa, 112, 116
GELLI, Giambattista, 189, 190
GENTILE, Giovanni, 330, 331
GERARDO, mestre, 135
GIANNI, Lapo, 173
GIANNICCO, pajem, 205
GINASTA, 208
GIOVANNI DE COGORNO, 169, 174
GIOVANNI DE SALIMBENE, 170
GIRARD, Jean Baptiste, 268, 284, 285
GIULIANO DEL CARMINE, 189
GIUSTO, o tanoeiro, 189
GLÖCKEL, Otto, 312
GOETHE, Johan Wolfgang, 239, 358
GOLIAS, 147
GÓRGIAS, 57, 58
GOULD, Emily Bliss, 300
GRACOS (os irmãos), 75
GRACIANO, imperador, 98, 100, 146
GRÁCIO pesarense, 95
GRAMSCI, Antonio, 1, 330, 332, 333, 334, 345
GREAVES, James, 261, 262, 267
GREGÓRIO I, papa, 129, 132
GREGÓRIO VII, papa, 143
GREGÓRIO XVI, papa, 292

GREGÓRIO DE NAZIANZO, 108, 109, 123, 124, 132
GREGÓRIO MAGNO, 133
GRIMALDO, *scholasticus*, 135
GRIMMELSHAUSEN, Hans Jakob Christoffel von, 8, 211, 213
GROCYN, William, 185
GUARINO, Battista, 177, 179, 187
GUARINO DE VERONA, 179, 182
GUIZOT, 277
GUIDÃO, abade, 140
GUIDICCIONI, Giovanni, 187

HABY, 350
HAMEL, José, 258, 284
HARTLIB, Samuel, 225
HEFESTO, 70
HEGEL, Georg Friedrich W., 126
HEITOR, 49
HÉLIOS (deus Sol), 108
HENRIQUE II DE VALOIS, 192, 288
HÉRACLES (Hércules), 59, 63, 78, 80, 90, 108, 137, 191, 206, 341, 359
HERBART, 8, 322
HERBAULT, 256
HERDER, Gottfried, 245
HERGEDEF (Gedefor), 11, 13, 15, 18, 21, 22, 31
HERMES — v. MERCÚRIO, 44, 67
HERODES, 237
HERODES ÁTICO, 98
HERÓDOTO, 30, 41, 50, 109
HESÍODO, 44, 45, 46, 47, 55, 71, 109
HIERÃO DE SIRACUSA, 72
HIPARCO, 49
HÍPIAS, 57
HIPÓCRATES, 71, 216
HIPÓDAMO, 66
HOMERO, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 55, 70, 71, 73, 82, 89, 109, 181, 357
HONÓRIO III, papa, 144, 147
HORÁCIO FLACO, Quinto, 5, 75, 78 90, 92, 93, 96, 97, 101, 136, 182
HORI, escriba, 34
HÓRUS (deus), 15, 22, 29
HUMBOLDT, Wilhelm von, 277, 280, 288
HUS, Jan, 194, 195
HYERONICUS, mestre, 67

ÍCOS DE EPIDAURO, 50
IMHOTEP, 11
INOCÊNCIO III, papa, 144, 146
IRNÉRIO, 146, 149, 153
ISIDORO DE SEVILHA, 119, 120, 124, 126, 127, 132, 240
ISÓCRATES, 57, 69, 109

JACOPINUS, *Prae*, 205
JACOPO, o seleiro, 189
JÂMBLICO, 55
JAMES, William, 318, 323
JAVÉ, 44, 154
JEFFERSON, Thomas, 249, 250
JERÔNIMO, São, 108, 115
JÓ, 154
JOÃO, o Apóstolo, 154, 155
JOÃO XXIII, papa, 337
JOSÉ II DA ÁUSTRIA, 235, 248
JOURDAIN, monsieur, 213
JOVIANO, 110
JUBA, 58, 63
JULIANO, o Apóstata, 67, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 124, 132, 357
JULO — v. ASCÂNIO, 101
JÚPITER (Zeus), 64, 124
JUSTINIANO, imperador, 68, 112, 132
JUVENAL, Décimo Júnio, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 90, 91, 96, 97, 98, 179, 194, 233

KAGHEMNI, 14, 18, 19
KANT, Immanuel, 8, 245
KARES, 11, 15, 31
KATJIA VASSÍLEVNA, 303
KERGOMARD, Pauline, 307
KEY, Ellen, 307
KHAKHEPER-RA-SENEB, 11, 31
KHETY (filho de Duauf), 22
KHETY II, faraó, 18, 19
KHETY, governador de Assiut, 11, 17, 25
Khety, Sátira de, 32
KILPATRICK, William H., 310
KÖHLER, Wolfgang, 324
KONSUHOTEP, 26, 179

KRUPSKAJA, Nadejna Konstantinovna, 312, 314, 315, 336
KRUSHEV, Nikita, 336, 351

L'AURORA, Enrico Michele, 255
LA CHALOTAIS, Louis René de, 245
LAERTE (pai de Ulisses), 46, 71
LAIO (pai de Édipo), 335
LAMBERTINI, 253
LAMBRUSCHINI, Raffaello, 282, 283, 286, 287
LANCASTER, Joseph, 257, 258, 259, 277, 285
LA SALLE, João Batista de, 228, 232
LATEIRYE, 284
LAVOISIER, Antoine, 314
LEÃO IV, papa, 134, 143
LEÃO X, papa, 200
LEÃO XIII, papa, 294, 295
LEIBNITZ, Gottfried Wilhelm, 240
LÊNIN (Vladímir Ilic Ulianov), 310, 312, 313, 314, 315, 321, 332, 336
LEONARDO DA VINCI, 182, 184, 185, 187, 188
LEOPARDI, Giacomo, 276, 289, 303, 310, 344
LEOPARDI, Monaldo, 276
LEVIN, 304
LIBÂNIO, 67, 68, 100
LICURGO, 74, 256
LIETZ, Hermann, 307
LINACRE, Thomas, 185
LINO (mestre de Héracles), 59, 90, 137, 191, 206, 341
LÍSIAS, 109
LOCKE, John, 208, 225, 226, 243, 244, 249, 250, 316
LOMBARDO-RADICE, Giuseppe, 307, 331, 332
LOTÁRIO, imperador, 133, 140, 143
LOURENÇO, o Magnífico — v. MÉDICI, 179, 200
LUCAS, o Evangelista, 109
LUCIANO DE SAMÓSATA, 60, 62, 191
LUCÍLIO, Caio, 102
LUDOVICO, o Pio, imperador, 133
LUÍS XVI, 257
LULLUS, Raimond, 209
LUTERO, Martin, 196, 197, 198, 201, 271
LYDO, 60, 61

MABLY, Gabriel, 246
MACHIAVELLI, Niccolò, 184, 185, 187
MACLURE, Stuart, 349
MAHRU, escriba, 32
MAKARENKO, Anton S., 315, 316
MAMERTINO, Espolécio, 110
MAMIANI, Terenzio, 310
MAN, Horace, 308, 318
MANETTI, Gianozzo, 171, 174, 182
MANJON, Andrès, 307
MARCIAL, Gargílio, 90, 93, 122
MARCIAL, Marco Valério, 345
MARENHOLTZ BÜLOW, Bertha von, 300
MARIA TERESA DA ÁUSTRIA, 235, 247, 248, 291
MÁRIO CAIO, 82
MARITAIN, Jacques, 337, 338
MARROU, Henri Irénée, 131
MARTE, deus, 102
MARX, Karl, 1, 2, 245, 249, 261, 270, 275, 288, 289, 296, 297, 298, 299, 304, 307, 313, 314, 315, 317, 320, 332, 333, 336, 338, 347, 354, 360
MATEUS, apóstolo, 109
MAZZINI, Giuseppe (Fantasio), 278
MÉDICI, Lourenço (o Magnífico), 179, 200
MELANCHTON (Philipp Schwarzerd), 185, 195, 196, 198, 199
MENANDRO, 60, 61, 105
MENÉCIO DE OPONTO, 43
MENTOR, 43
MERCÚRIO (Hermes), 44, 126
MERIKARA, 18, 19, 21, 43
MERLIN CÓCAI — v. FOLENGO, 205, 207, 341
MERLINO, 207
MESSALA, Marcos Valério, 82
MILANI, don Lorenzo, 339
MILL, James, 322
MILL, James Stuart, 322
MILTON, John, 278
MIN, príncipe de
MINERVA, deusa, 182
MITRA (deus), 108
MOGGI, Moggio de, 173

MOISÉS, 115
MOLIÈRE (Jean Baptiste Poquelin), 213, 214, 216, 225, 239, 358
MONTAIGNE, Michel, 225
MONTESQUIEU DE SECONDAT, Charles, 240
MONTESSORI, Maria, 307, 324
MORUS, Thomas, 216, 217, 219
MOUNIER, Emmanuel, 338
MURAT, Giacchino, 256

NEEMIAS, 119
NEFERHOTEP, faraó, 26
NEFERTY, 11
NERO CLÁUDIO, imperador, 102, 103
NESTOR, 42, 44, 45, 68
NEVITA, cônsul, 110
NEWMAN, John Henry, 291
NEWTON, Isaac, 225
NICIA, 62
NICOLAU V, papa, 178
NOBILIOR, Marco Fúlvio, 102
NONIUS, Marcelo, 76, 80
NUMA, Pompílio, 74, 92, 104
NUMÉRIA (divindade), 76

OBERLIN, Jean Frédéric, 280
ODOFREDO, 149, 151, 153, 154
OLÍBRIO, *praefectus Urbis*, 100
ONÉSIMO, 50, 51, 80
ORBÍLIO, mestre, 90, 176
ORESTES, 52
ORFEU, 59
ORÍGENES, 108
ORLANDO, 191, 192, 206
OVÍDIO NASO, Públio, 178, 182, 211
OWEN, Robert, 273, 274, 280, 281, 289, 297, 314, 360

PACIMONTANO (Balthasar Hubmeier), 201
PACIOLI, Luca, 175
PALEMON, Rêmnio, 96, 186
PALMIERI, Matteo, 177, 189
PANHEM, escriba, 32
PANTAGRUEL, 217
PAOLO VENETO, 205
PÁRIDES, 70
PARKHURST, Helen, 310
PAULINO DE AQUILÉIA, 131
PAULO DE TARSO, santo, 141
PAULO DIÁCONO, 130, 131, 134, 137, 195
PASTORET, Adelaide, marquesa, 280
PÁTROCLO, 43, 44, 48, 73
PAULET, cavaleiro, 256
PAUSÂNIAS, 68
PAVLOV, 323
PEDRO, apóstolo, 141, 154, 198
PEDRO DAMIÃO, São, 141
PEDRO DE CLUNY, o Venerável, 141, 234
PEDRO DE PISA, 131
PEDRO LOMBARDO, 150
PEIRCE, Charles, 308, 318
PELEU (pai de Aquiles), 42
PEPI (filho de Khety), 22, 189
PEPINO III, 138
PEPONE, 146
PÉRICLES, 78
PEROTTI, Niccolò, 182, 205, 206
PERSES (irmão de Hesíodo), 44, 45
PÉRSIO FLACO, Áulo, 75, 92, 93
PERTUSATI, Francesco, 276, 303
PESTALOZZI, Johann Heinrich, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 276, 280, 283, 284, 288, 314, 316, 345
PETRARCA, Francesco, 172, 173, 175, 176, 177, 186
PETRÔNIO, 94, 345
PETRÔNIO ANTIGÊNIDE, 89
PETTY, William, 225
PIAGET, Jean, 322, 324, 327, 328, 329, 330
PICCOLOMINI, Enea Silvio — v. Pio II, papa, 179, 194
PICK, Adolf, 301, 306
PICO DELLA MIRANDOLA, 178, 179
PICUMNO (deus), 76
PILUMNO (deus), 76
PÍNDARO, 45, 46, 192
PIO II, papa, 178, 191
PIO VI, papa Braschi, 253
PIO VII, papa Chiaramonti, 253, 254, 290
PIO IX, papa, 290, 291, 294
PIO XI, papa, 337
PIO XII, papa, 337
PITÁGORAS, 47, 89, 179, 331

PLATÃO, 3, 7, 9, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 68, 71, 75, 78, 84, 93, 96, 103, 126, 138, 179, 180, 181, 198, 203, 209, 218, 221, 271, 273, 299, 347, 357
PLATINA, Bartolomeo, 181
PLAUTO, 60, 61, 73, 77, 85, 90, 101, 119, 205
PLÍNIO CECÍLIO SEGUNDO, o jovem, 97
PLÍNIO SEGUNDO CAIO, o velho, 95, 103, 240
PLÓCIO, Galo, 182, 340
PLUTARCO, 49, 58, 60, 63, 65, 67, 72, 74, 77, 78, 80, 92, 104, 191
POLÍBIO, 66, 74
PÓLUX, 47, 58, 68, 211
POMPONAZZI, Pietro (Perettus), 207
POMPÔNIO, Marcos, pretor, 82
POMPÔNIO ÁTICO, Tito, 83
PONIATOWSKI, Estanislau, 248
PONOCRATE, 208, 241
POSÊIDON, 44
POSSEVINO, Antonio, 202
POTINA (divindade), 76
POTOK, Blatny, 223
PRENDILACQUA, Francesco, 181
PRÉVOST, Antoine François, 239
PRISCIANO, 125
PROCÓPIO DE CESARÉIA, 111, 112, 136
PRÓDICO, 57
PROMETEU, 64
PROTÁGORAS, 51, 55, 57, 62
PROTÓGENES, 67
PROUDHOUN, Pierre Joseph, 271
PSAMÉTICO II, faraó, 30
PSÍSTRATO, 49
PTAH (deus), 35
PTAHEMGIEHUTI, 11, 31
PTAHHOTEP, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 31, 36, 42, 57, 82, 355
PTOLOMEU II, Evergete, 62, 63
PTOLOMEU FILADELFO, 67

QUÉOPS II, rei, 13, 21
QUÍLON (escravo de Catão), 77, 80
QUINTILIANO, Fábio, 14, 57, 75, 81, 86, 87, 88, 89, 94, 98, 118, 146, 182, 187, 209, 256, 357
QUÍRON, centauro, 43, 44, 50, 160

RABELAIS, François, 207, 209, 211, 213, 217, 218, 219, 241, 345
RACINE, Jean, 227
RAFFALOVICH COMPARETTI, Helena, 301, 302, 303, 306, 339, 354
RAMO, Pietro, 185
RAMSÉS II, faraó, 28, 29, 35
RANZA, Giovanni A., 255
RATERIO, 156
RATKE, Wolfgang, 220
REDDIE, Cecil, 307
REMO, 79
REYHER, Andreas, 235
RICARDO, David, 249
RIDOLFI, Marquês, 285, 286
RINALDO DE VILLAFRANCA, 173
ROBESPIERRE, Maximilien, 251
Robinson Crusoe, 236
RÔMULO, 79
ROSMINI SERBATI, Antonio, 283
ROSVITA, monja, 303
ROUSSEAU, Jean Jacques, 209, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 256, 261, 270, 272, 280, 296, 298, 306, 314, 316, 321, 345
RUFFINI, Giovanni, 278
RUMINA (divindade), 76
RUSSELL, Bertrand, 320, 321, 345, 355
RUSSO, Vincenzio, 255, 296

SACKIJ, 312
SADOLETO, Giacomo, 200
SAFO, 47, 303
SAINT-MARTIN, Michel, 285, 286
SAINT-SIMON, Claude Henri, conde de, 272
SALIMBENE, frei, 156
SALOMÃO, Otto, 218, 306
SALLUSTIO, Crispo, 88
SALUTATI, Coluccio, 178
SALVIANO, bispo, 136
SARPI, Paolo, frei, 201
SASSOLO DE PRATO, 181
SAVONAROLA, frei Gerolamo, 178
SCHWENCHFELDUS VON OSSIG, Kaspar, 201
SCORFFA, Camillo — v. FIDENTIO, 204
SEČENOV, 323

SÊNECA, Annaeus (retor), 78, 82, 83, 89, 94
SÊNECA, Lúcio Annaeus (filósofo), 81, 86, 93, 100, 102, 103, 125, 188, 345
SERTÓRIO, 219
SESÓSTRIS, faraó, 29, 30
SETH (deus), 29
SHAKESPEARE, William, 211, 355
SIBARI, 101
SIMPLICIUS SIMPLICISSIMUS, 230
SIRO, 61
SMITH, Adam, 249
SÓCRATES, 58
SÓLON, 47, 48, 49, 58
SOTÉRICO, o *Paedagogus*, 67
STATANUS (divindade), 76
STATILINUS (divindade), 76
STIRNER, Max, 273, 296
STRABO, Walafried, 134, 135, 136, 257
STURM, Johan, 185, 196, 200
SUETÔNIO, Caio, 80, 81, 82, 83, 97, 98, 102
SVIJAZKIJ, 304
SWIFT, Johnathan, 236, 237, 238, 240, 351, 358

TÁCITO, Cornélio, 75, 77, 85, 103, 137
TALLEYRAND, Charles Maurice, 250, 252
TARQUÍNIO PRISCO, 79
TARTINI-SALVATICI, Ferdinando, 285
TELÊMACO, 43, 52
TEMÍSTIO, 59
TEODATO, 107, 111
TEODORICO, 111, 113, 123, 132, 137, 192
TEODORO, mestre, 67
TEODÓSIO II, imperador, 68, 69
TEOFRASTO, 62
TERÊNCIO AFRO, Públio, 90, 105
TERSITES, 43, 64, 82
TERTULIANO, Quinto Sétimo, 108
TESEU, 68
THEGAN, 138
THIS, príncipe de, 28
THORNDIKE, 323
THOTH (deus), 9, 35, 36
THUBAL OLOFERNE, 207, 208
THUTMÓSIS III, faraó, 29
TIAGO, apóstolo, 154, 155
TITO LÍVIO, 75, 79, 80, 81, 88, 102
TOLSTOI, Lev, 305, 306, 317, 335, 345, 346
TOMÁS DE AQUINO, 8, 126
TRÁCIO, 61
TUCÍDIDES, 65, 68, 109
TWEED, 308

UGO DE SÃO VÍTOR, 157, 203
ULISSES, 43, 44, 52, 71

VALENTE, imperador, 100, 110
VALENTINIANO I, imperador, 147
VALENTINIANO III, imperador, 99, 100, 106, 110, 117
VALENTINIS, Simon, 171, 174, 182
VALÉRIO FLACO, Caio, 178
VALLA, Lorenzo, 172, 177
VARRÃO, Marcos Terêncio, 76, 103, 104, 240
VEGIO, Maffeo, 178, 179, 180, 181
VELLUTI, Donato, 170, 171, 174
VENAMUN, 9
VERA PAVLOVNA, 301, 302, 303
VERBORIANO, 110
VERGERIO, Pier Paolo, 179, 180, 196, 241
VERINO, Francesco, 189
VESPASIANO, Flávio, imperador, 98
VIGÍLIO, papa, 113
VILLADEI Giovanni de, 205
VILLANI, Giovanni, 172, 194
VIRGÍLIO MARO, Públio, 85, 101, 103, 125, 176, 177, 181, 205, 206, 207, 210
VITÓRIO EMANUEL II, 290
VITRÚVIO POLIO, Marco, 167
VITTORINO DE FELTRE, 178, 181
VIVES, Ludovico, 185
VOGELWEIDE, Walter von der, 159
VOLTAIRE (François Marie Arouet), 245, 253
VYGOTSKY, Lev Davidovic, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330

WASHBURNE, Carleton, 310, 312
WATSON, J. B., 323, 324
WERTHEIMER, o vienense, 281
WERTHEIMER, Max, 324
WILDERSPIN, Samuel, 281
WIMPFELING, Jacob, 185, 196
WIPPONE, 145
WOLFHAGEN, Tilman von, 92
WOODWARD, Ezechiah, 225
WUNDT, Wilhelm, 306, 322
WYCLIFFE, John, 194, 195
WYNEKEN, Gustav, 307

XENIADES DE CORINTO, 48, 56
XENÓFANES DE CÓLOFON, 43, 46, 103
XENOFONTE, 71, 161

ZENÓBIO DE STRATA, 62, 175, 176
ZEUS, 44
ZIEBARTH, E., 66, 98
ZÓPIRO (escravo de Péricles), 78
ZÓZIMO, papa, 114
ZWINGLIO, Ulrich, 196, 201